

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт специального образования

Кафедра специальной педагогики и специальной психологии

## **Организация работы по оптимизации эмоциональных состояний у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством сказкотерапии**

Выпускная квалификационная работа  
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Магистерская программа «Организация обучения и управление образованием лиц с ограниченными возможностями здоровья»

Квалификационная работа  
допущена к защите  
Зав. кафедрой  
к.п.н., профессор О.В. Алмазова

\_\_\_\_\_  
дата                      подпись

Руководитель ОПОП:  
к.п.н., профессор О. В. Алмазова

\_\_\_\_\_  
подпись

Исполнитель:  
Карачинова Анастасия Анатольевна,  
студентка МОВЗ-1501z группы  
заочного отделения

\_\_\_\_\_  
подпись

Научный руководитель:  
Хлыстова Елена Викторовна,  
к. пс. н., доцент  
кафедры специальной  
педагогики и специальной  
психологии

\_\_\_\_\_  
подпись

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ОПТИМИЗАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	8
1.1 Анализ условий дошкольной образовательной организации как факторов формирования эмоциональных состояний обучающихся дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	8
1.2 Характеристика эмоциональных состояний в структуре эмоциональной сферы обучающихся в дошкольном возрасте.....	14
1.3. Особенности проявления эмоциональных состояний у обучающихся дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	22
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	35
2.1 Выбор и описание методик экспериментального изучения эмоциональной сферы обучающихся дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	35
2.2 Проведение экспериментального изучения эмоциональных состояний обучающихся дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	41
2.3 Результаты экспериментального изучения эмоциональных состояний у обучающихся дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	47

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СКАЗКОТЕРАПИИ ДЛЯ ОПТИМИЗАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	58
3.1. Сказкотерапия – как метод коррекции эмоциональных состояний.....	58
3.2. Программа оптимизации эмоциональных состояний методом сказкотерапии у обучающихся дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	62
3.3. Анализ эффективности программы по оптимизации эмоциональной сферы у обучающихся дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	77
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	94
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	97
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	

## **ВВЕДЕНИЕ**

Дошкольное детство – короткий, но важный период становления личности. В эти годы ребенок приобретает первоначальные знания об окружающей жизни, у него начинает формироваться определенное отношение к людям, к труду, вырабатываются навыки и привычки правильного поведения, складывается характер.

Проблема социализации обучающихся дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) является актуальной проблемой в коррекционной педагогике и психологии. На современном этапе дошкольного образования наблюдается тенденция роста числа обучающихся данной категории.

Отличительной чертой обучающихся с ЗПР является нарушения познавательной деятельности и незрелость эмоционально-волевой сферы.

В специальной литературе, несмотря на многочисленные указания на природу и механизмы нарушений с клинической, нейрофизиологической и психологической точек зрения (А. Р. Лурия, Е. Д. Хомская, А. В. Снежневский, И. П. Павлов, К. К. Платонов, И. Л. Баскакова, В. В. Лебединский, и др.), на наличие нарушений эмоциональных состояний дошкольников с задержкой психического развития (М. С. Певзнер, Э. Я. Пекелис, Т. А. Власова, И. Ф. Марковская, У. В. Ульенкова, О. В. Алмазова, Е. В. Хлыстова, И. И. Мамайчук, М. Н. Ильина и др.), вопросы коррекционной работы по оптимизации эмоциональных состояний у обучающихся дошкольного возраста с задержкой психического развития остаются по-прежнему актуальными.

Стабильность эмоциональных состояний влияет на способность ребенка контролировать, регулировать ход выполнения деятельности и ее результаты.

Следует отметить, что своевременное выявление нарушений и оптимизация эмоциональных состояний у обучающихся с задержкой психического развития в дошкольном возрасте выступает важным условием для развития когнитивных процессов и успешной подготовки к обучению в школе.

В соответствии с особенностями дошкольного возраста эффективным методом воздействия на эмоциональную и личностную сферу является сказка. Она воздействует на осознание чувств и эмоций, формирует социальные чувства с опорой на моральное осознание. Позволяет обучающимся распознать социально-приемлемые способы выражения эмоций (Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева). В рамках образовательной организации сказкотерапия и коррекция эмоциональных состояний с помощью сказки может быть эффективным методом, так как не требует специальных технических условий и доступна детям даже с отклонениями в развитии. Исходя из вышесказанного, очевидно, что несмотря на многочисленные исследования отечественных и зарубежных деятелей науки, данная тема не теряет своей актуальности.

**Цель:** составление программы по оптимизации эмоциональных состояний у обучающихся дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях образовательной организации с помощью сказкотерапии.

**Объект работы:** условия оптимизации эмоциональных состояний эмоциональные состояния обучающихся дошкольного возраста с задержкой психического развития.

**Предметом исследования:** возможности использования сказкотерапии в оптимизации эмоциональных состояний у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях образовательной организации.

**Задачи:**

1. Изучение и анализ литературных источников и трудов исследователей, занимающихся проблемой формирования эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

2. Установление связи между особенностями развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития и формированием у них эмоциональной сферы.

3. Подобрать методики для изучения эмоциональных состояний у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

4. Экспериментальным путем изучить эмоциональные состояния у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

5. Проанализировать условия для оптимизации эмоциональных состояний обучающихся дошкольного возраста с задержкой психического развития в образовательной организации.

6. Составить программу, направленную на оптимизацию эмоциональных состояний с использованием методики сказкотерапии у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

7. Проверить эффективность предложенной программы по оптимизации эмоциональных состояний обучающихся дошкольного возраста с задержкой психического развития.

**Гипотеза:** Оптимизация эмоциональных состояний у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития будет эффективна при условии целенаправленного систематического коррекционного воздействия с использованием метода сказкотерапии.

**Методы исследования:**

1. Теоретические методы: изучение и анализ педагогической, методической и психологической литературы по данной теме.

2. Эмпирические методы: наблюдение, метод экспертной оценки, психолого-педагогический эксперимент.

**Теоретическая значимость работы:**

1. Обобщены сведения о специфике эмоциональных состояний обучающихся дошкольного возраста с задержкой психического развития.
2. Предложены направления комплексной работы специалистов в условиях образовательной организации по оптимизации эмоциональных состояний обучающихся дошкольного возраста с задержкой психического развития.

**Практическая значимость работы:**

1. Подобран комплекс диагностических методик для оценки эмоциональных состояний обучающихся дошкольного возраста с задержкой психического развития.
2. Предложена программа по оптимизации эмоциональных состояний обучающихся дошкольного возраста с задержкой психического развития с опорой на сказкотерапию.
3. Сформулированы рекомендации к созданию условий по оптимизации эмоциональных состояний обучающихся дошкольного возраста с задержкой психического развития в образовательной организации.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

## **1.1 Анализ условий дошкольной образовательной организации как факторов формирования эмоциональных состояний обучающихся дошкольного возраста с задержкой психического развития**

В период, который в педагогике принято называть дошкольным возрастом, психическое развитие ребенка происходит особенно интенсивно. Это время, когда у ребенка формируется личность с полным набором личностных образований, психофизиологические функции совершенствуются, вследствие чего в развитии дошкольника происходит качественный скачок. Параллельно идет развитие эмоциональной сферы.

Последняя составляющая особенно существенна в процессе развития дошкольников. От того, насколько ребенок способен «считывать» эмоции окружающих его людей, зависит, насколько хорошо он сможет общаться с окружением, взаимодействовать с ним, а также справляться со своими эмоциями. Понимание собственных чувств и эмоций является одним из показателей становления растущей личности.

Велико в формировании эмоционального состояния обучающегося дошкольного возраста роль дошкольной образовательной организации.

В данном учреждении важно учитывать и предметно-пространственную среду: планировку помещений; элементы интерьера; содержание и размещение игр и игрушек, компонентов информационно-коммуникационной среды, дидактических материалов и оборудования.



Предметно-пространственная среда представляет собой совокупность предметов, представляющая собой наглядно воспринимаемую форму существования культуры, в которой запечатлены опыт, знания, вкусы, способности и потребности многих поколений. Требования федерального государственного образовательного стандарта предполагают, что развивающая предметно-пространственная среда обеспечивает успешную реализацию Программы дошкольного образования. Качественно подготовленная развивающая предметно-пространственная среда формирует и развивает игровую, коммуникативно-личностную, познавательно-исследовательскую, речевую, двигательную, художественно-эстетическую активность обучающихся [7].

Однако, в реалиях современности возникают противоречия между теоретическими психологическими концепциями развивающей предметной среды и реальными условиями существования образовательной организации. Если бы удалось разрешить некоторые ключевые вопросы, стало бы возможным улучшение развивающей предметно-пространственной среды. Можно ли в существующих условиях создать такую обстановку, чтобы реальная обстановка в дошкольной образовательной организации соответствовала требованиям ученых, воплотить их рекомендации в жизнь? Что можно сделать для того, чтобы предметно-пространственная среда стала оптимальной для решения педагогических задач? Каким образом можно изменить сложившееся положение дел, мешающее созданию оптимальной современной развивающей предметно-пространственной среды? О том, что это возможно, говорит опыт работы, основанный на гуманизации образовательного процесса, который опирается на личностно-ориентированное взаимодействие педагога и обучающегося.

В соответствии с принципами обучения, развития и воспитания обучающихся можно выделить такие роли предметно-пространственной

среды: информационная, стимулирующая, развивающая и обеспечивающая эмоциональное благополучие ребенка.

Федеральный государственный образовательный стандарт требует, чтобы при реализации Программы дошкольного образования обеспечивалось полноценное развитие личности обучающихся во всех основных образовательных областях на фоне их эмоционального благополучия и положительного отношения к миру, к себе и к другим людям [53]. Российская педагогика и дефектология утверждают, что эмоциональное благополучие ребенка является показателем психологического здоровья обучающегося, в том числе психологической безопасности, защищенности и комфортности, положительного фона настроения, доверия к миру, радости существования, душевного равновесия. Психологическая безопасность ребенка является одним из важных компонентов качества образования.

Для того чтобы обеспечить в настоящей жизни развивающую предметно-пространственную среду, работники образовательных дошкольных учреждений должны опираться на мысль, что эта среда предназначена именно для обеспечения эмоциональной безопасности детей и является фактором, влияющим на их эмоциональное состояние. Можно предположить, что если развивающая предметно-пространственная среда будет насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной и доступной, то воздействовать на психологическое здоровье ребенка она будет положительно. Любая деталь предметно-пространственной среды, будь то игрушка или наглядное пособие, спортивный инвентарь, также влияет на эмоциональный настрой обучающегося [41].

Именно поэтому следует составлять предметную среду из таких компонентов, которые не будут представлять психологическую опасность для детей. Предметно-пространственная среда не должна:

- пробуждать в ребенке агрессию, жестокость и проявление жестокости по отношению к персонажам сюжетной игры в лице партнеров по игре, будь то товарищи по группе или куклы и игрушки;

- провоцировать пренебрежительное отношение к расовым, национальным особенностям и физическим недостаткам других людей;

- вызывать негативные эмоции: страх, неуверенность, беспокойство; состояние незащищенности от угроз достоинству детей; душевное неблагополучие, негативное мировосприятие и отношение к собственной личности.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования предъявляет определенные требования к развивающей предметно-пространственной среде, которая должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной [53] .

В ходе планирования и построения развивающей предметно-пространственной среды чаще всего препятствием становятся следующие проблемы.

Возникает сложность в реализации принципа содержательной насыщенности. Вероятнее всего такие причины:

- группы не обеспечены полностью дидактическими пособиями, играми для осуществления социально-личностной и познавательно-исследовательской, экспериментальной деятельности обучающихся; для осуществления игровой деятельности с учетом гендерных особенностей детей;

- компоненты развивающей предметно-пространственной среды для ознакомления их с природой и родным краем, а также с художественной литературой, не полностью соответствуют возрасту детей, обучающихся в той или иной группе;

- имеющиеся пособия для сюжетно-ролевых игр, музыкального развития, ознакомления детей с предметно-практической деятельностью присутствуют в неоправданно большом количестве с точки зрения педагогики и психологии.

Принципы полифункциональности, трансформируемости и вариативности среды могут быть представлены слабо. В предметно-пространственной среде каждой возрастной дошкольной группы должна выделяться стабильная учебная зона, занимающая доминирующее место, со столами-«партами», столом педагога и доской. Остальное пространство группового помещения должно дробно зонироваться по видам материалов, предназначенных для конкретной деятельности – конструирования, ролевых игр; музыкальной деятельности и т.д [50].

Для решения указанных выше проблем необходимо составление паспортов, включающих в себя перечни развивающей предметно-пространственной среды, с учетом ФГОС. Перед началом учебного года педагогам совместно с родителями необходимо условно разделить территорию групп на несколько центров активности: активная зона, рабочая зона, спокойная зона.

Стабильную учебную зону необходимо превратить в полифункциональное, трансформируемое пространство. В таком пространстве организуется либо «мастерская» (для занятий продуктивной деятельностью), либо «лаборатория» (для занятий познавательно-исследовательской деятельностью), либо свободная деятельность по интересам – вне занятий со взрослыми. Участки для шумных и спокойных занятий делятся так, чтобы обучающиеся не мешали друг другу. Границы центров четко обозначаются с помощью шкафов, полок, перемещающихся на колесах стеллажей, ширм, напольных модулей, двухсторонних мольбертов, столов [60].

Сделать среду обитания обучающегося развивающей и психологически безопасной, призван взрослый. Современному педагогу недостаточно быть открытым лишь очень узкому аспекту изменений предметной среды – художественно-оформительскому. Педагог выступает во многих ролях: проектировщика, дизайнера, конструктора, декоратора, художника, портного и, главное, психолога. Педагог должен не только создавать развивающую предметно-пространственную среду, но и научить обучающихся жить в этой среде, чувствовать себя в ней хозяевами. Очень важно, чтобы педагог сумел заинтересовать, вовлечь обучающихся в различные игры и занятия; устанавливал партнерские отношения с обучающимися; постоянно отслеживал эффективность использования предметной среды в развитии обучающихся, в том числе ее влияние на эмоциональное благополучие.

Таким образом, анализ условий дошкольной образовательной организации как факторов формирования эмоциональной сферы обучающихся дошкольного возраста с задержкой психического развития выявил что:

Во-первых, развивающая предметно-пространственная среда играет первостепенную роль в формировании эмоционального состояния обучающихся дошкольного возраста.

Во-вторых, анализ литературы выявил противоречия между теоретическими концепциями обоснования развивающей предметно-пространственной среды и реальными возможностями образовательной организации.

В-третьих, были рассмотрены принципы и требования к формированию развивающей предметно-пространственной среды.

## **1.2. Характеристика эмоциональных состояний в структуре эмоциональной сферы обучающихся в дошкольном возрасте**

Жизнь без эмоций так же невозможна, как и без ощущений. Эмоции, как утверждал Ч. Дарвин, возникли в процессе эволюции как средство, с помощью которого живые существа могут установить значимость тех или иных условий для удовлетворения актуальных для них потребностей. Эмоционально-выразительные движения человека - мимика, жесты, пантомимика - выполняют коммуникативную функцию, т.е. служат способом сообщения информации о состоянии говорящего и его отношении к тому, что в данный момент происходит, а также функцию воздействия – оказания влияния на того, кто является субъектом восприятия эмоционально - выразительных движений [9].

В психологии под эмоциями принято подразумевать психическое отражение жизненных событий и ситуаций в виде личностного переживания их смысла. Основой эмоций являются соотношения объективных качеств ситуаций и событий с одной стороны, и потребностей субъекта – с другой [37]. Сила воли дает субъекту способность управлять своими эмоциями и не подчиняться им бездумно.

Качества личности, представляющие содержание, качество и динамику его чувств, составляют эмоционально-волевую сферу. От того, как представлены волевые качества, зависит способность субъекта стремиться к цели и достигать ее. Волевой акт неизбежно связан с совершением усилий, принятием решений и реализацией поставленных перед субъектом задач – это главнейший признак проявления воли. По тому, как в сознании человека борются разные мотивы его поступков и принимается то или иное решение, можно судить, что им предпринято волевое действие. Борьба мотивов является главным признаком волевого действия.

Понятие воли предполагает также самоограничение в тех случаях, когда субъект может подавлять в себе определенные влечения, привычки, желания. Это сознательное подчинение своих поступков достижению поставленной цели. Воля подразумевает подавление несущественных для достижения цели желаний, вместо импульсивных и необдуманных действий человек выбирает целенаправленные, разумные. Воля диктует отказ от мимолетных желаний под влиянием ситуации. На высших уровнях своего проявления воля опирается на убеждения и идеалы, на духовные цели и нравственные ценности. Наличие продуманного плана осуществления – еще один признак волевого действия. Совершая волевое действие, человек не испытывает удовольствия, оно дается нелегко, однако результат такого действия приносит ощутимое моральное удовлетворение. Развитие волевой регуляции поведения происходит в нескольких направлениях. Непроизвольные психические процессы переходят в произвольные, субъект получает способность контролировать свое поведение, культивирует в себе волевые качества. Подобная деятельность начинается достаточно рано, как только ребенок начинает говорить, он использует речь как действенное средство психической и поведенческой саморегуляции [25].

К достижению старшего дошкольного возраста ребенок уже находится на новом этапе интенсивного психического развития. В этот возрастной отрезок происходят качественные изменения в его развитии, идет совершенствование психофизиологических функций и возникают сложные личностные новообразования [45].

Взаимоотношения ребенка с окружающим миром во многом зависят от эмоций. Они определяют, как он будет реагировать на действительность, как воспримет ее. Если ребенок эмоционально развит, он будет радоваться жизни, людям, общаться с ними, выражать свои чувства и желания, понимать чувства других людей, видеть красоту природы и воспринимать искусство. То, как развита эмоциональная сфера обучающегося дошкольного

возраста, влияет на его понимание мира и успешного взаимодействия с ним [27].

Комплекс разнообразных эмоций, связанных с теми или иными людьми, предметами, событиями, принято обозначать как чувства. Чувства имеют предметную отнесенность, то есть могут возникать и проявляться только по отношению к определенным объектам: людям, предметам, событиям.

Эмоциональное же состояние – это состояние, которое окрашивает в течение значительного времени отдельные психические процессы и поведение человека [48].

Б. Д. Карвасарский и Р. С. Немов выделяют следующие эмоциональные состояния: тревоги, страха, депрессии и душевной подавленности, состояния аффекта, фрустрации, состояние психоэмоционального напряжения. Все вышеперечисленные состояния можно охарактеризовать как негативные. К позитивным эмоциональным состояниям авторы относят состояния комфорта, радости, счастья, удовольствия, эйфории. А также рассматривают эмоциональную сферу как сложную систему, где эмоции и чувства в конкретный актуальный момент могут проявляться как состояния [48].

Однако в последние годы довольно большой проблемой общества становится то, что многие обучающиеся имеют проблемы в эмоциональном развитии. Они страдают от определенной бесчувственности, то есть не умеют откликаться на чувства и состояния других, неадекватно реагируют на многие вещи. Сам образ жизни наших современников сильно отличается от того, что было всего несколько десятилетий назад. Семья уже не всегда является обществом близких людей, где каждый готов в любое время к общению с домочадцами. Человеческое общение вытесняется современными техническими средствами, телевизор и компьютер работают постоянно, кроме них, дети постоянно заняты гаджетами: планшетом, смартфоном, айфоном. Просмотр мультфильмов и компьютерные игры занимают головы,



не оставляя места мыслям о людях, а тем более чувствам. Времени на общение не остается, со временем исчезает и желание говорить, стремление к общению. Дошкольники, воспитанные мультфильмами, невнимательны и нечувствительны к окружающим, не умеют контролировать и уместно проявлять эмоции. А ведь общение значительно обогащает жизнь, делая её яркой, наполненной эмоциями и впечатлениями [15].

За те несколько лет, когда ребенок находится в семье или дошкольном детском учреждении, необходимо создать основу будущей личности. Началом начал можно считать эмоциональное развитие, без которого формирование и социализация полноценной личности невозможны.

Эмоциональная сфера имеет свои особенные характеристики для разного возраста.

Особенности эмоциональной сферы ребенка от 2 до 3 лет таковы:

- эмпатия отсутствует;
- важное место занимают желания ребенка, проявляющиеся в характерных реакциях,
- эгоцентризм,
- неумение выбирать и принимать решения,
- зарождение самосознания: ребенок начинает узнавать своё отражение в зеркале, отзываться на имя, пробует совершать некоторые самостоятельные действия, начинает употреблять местоимение «я»,
- завышенная самооценкой: «я» — хороший,
- неумение видеть последствия действий,
- важность того, как его оценивает взрослый, реакция не оценку.

В возрасте 4-6 лет эмоциональная сфера обучающегося отличается:

- эмоциональный фон восприятия более спокоен,
- эмоции проходят по цепочке «желание, представление, действие, эмоция»,
- эмоциональные процессы могут отчасти подчиняться ребенку,

- развивается эмоциональное предвосхищение (ребёнок старается предвидеть будущий результат и оценку этого результата),
- возникают аффективные реакции,
- появляются новые мотивы для деятельности,
- возникает способность оценивать своё поведение [36].

Эмоциональная составляющая психологического настроения ребенка от 4 до 6 лет напрямую связана с эмоциональной обстановкой родной семьи. Дети этого возраста уже многое умеют, интересуются окружающим миром. Поэтому им доступна широкая гамма чувств и эмоций. Возрастают также потребности, появляются новые требования к жизни, которые побуждают к действиям. Дошкольник способен выразить достаточно сложные чувства: грусть и радость, нежность и грусть, страх и гнев, жалость и удивление, удовольствие и бодрость. Он умеет показывать свои эмоции при помощи интонации и мимики [32].

Однако эмоциональная составляющая психики ребенка в это период еще не вполне совершенна. Так, в данной возрастной категории дети

- не способны полностью руководить своими эмоциями, переживаниями,
- только учатся проявлению своих чувств в социуме,
- выходят на более высокий уровень подчинения чувств разуму,
- начинают ощущать проявление высоких чувств и эмоций (эстетические, нравственные, интеллектуальные) [25].

Порой выражаемые детьми эмоции бывают не реальными, а только предвосхищающими истинные чувства, несмотря на большую экспрессию и выразительность. Ребенок научился выражать свои эмоции настолько хорошо, что это опережающее настроение (предвосхищение) может дать ему определенный настрой, вызвать мотивацию к действию. Такую опережающую коррекцию действий описывают в своих работах А. В. Запорожец и Я. З. Неверович. Описываемая методика опережающей

коррекции опирается на эмоциональное предвосхищение, предвидение ситуации, которая может возникнуть в более или менее отдаленном будущем в результате предпринимаемых ребенком действий и оценки значения их последствий для себя самого, окружающих людей.

Дети указанного возраста также отчасти уже умеют оценить эмоциональное состояние окружающих людей. Это направление эмоциональной сферы обучающихся четырех лет и обучающихся шести лет подробно изучено А. М. Щетининой. Она определила типы восприятия эмоций по экспрессии, по сути являющиеся также уровнями развития этого умения.

Довербальный тип - эмоция не имеет словесного выражения, но маркером эмоции является выражение лица, которое соответствует характеру конкретной ситуации.

Диффузно-аморфный тип - обучающиеся дают общее название эмоции, воспринимая ее поверхностно, нечетко («веселый», «посмотрел и узнал, что он грустит»). Еще не дифференцированы составляющие элементы эталона эмоции.

Диффузно-локальный тип – ребенок схватывает отдельно взятый, часто единичный элемент экспрессии (в большинстве случаев - глаза), он понимает выражение эмоции глобально и поверхностно, обучающиеся начинают выделять отдельный, часто единичный элемент экспрессии

Аналитический тип. Эмоция опознается благодаря выделению элементов экспрессии. В подавляющем числе случаев обучающиеся опираются на выражение лица, а не позы.

Синтетический тип. Целостное, обобщенное восприятие эмоций («злая она, потому что вся злая»), когда не берутся во внимание детали, нет глобального поверхностного видения.

Аналитико-синтетический тип. Своего рода синтез двух последних названных типов при котором дети видят определенные элементы

экспрессии и обобщают их («она веселая, у нее все лицо такое - глаза веселые и рот»).

А. М. Щетинина указывает, что тип восприятия экспрессии зависит не только от возраста детей и накопленного ими опыта, но и от модальности эмоции. Оpozнание страха и удивления осуществляется детьми 4-5 лет преимущественно по довербальному типу восприятия. Радость и грусть опознаются по диффузно-аморфному типу 4-5-летними детьми и по аналитико-синтетическому - детьми 6-7 лет. При опознании гнева детьми 4-5 лет ведущим становится диффузно-локальный тип, а детьми 6-7 лет - аналитический.

При изучении вопроса выяснилось, что обучающиеся 4-7 лет способны откликаться на ситуации, побуждающие грусть, гнев, страх. Более сложные состояния воспринимаются ими в основном с подсказки взрослых, поскольку собственный эмоциональный багаж еще очень невелик. И не вызывает в них эмпатию [72].

Наиболее легко обучающиеся определяют состояние другого человека по его речи. Важно, в какой семье растет ребенок. Так, неблагополучная семья формирует у ребенка отрицательные эмоции (тревога, чувство неполноценности), причем это постоянное и устойчивое состояние. В результате ребенок испытывает затруднения при общении с окружающими. Он редко и неохотно входит в контакт с другими людьми, как итог, не научается воспринимать чужие эмоции. Естественно, что у него эмпатия находится на низком уровне.

В преддверии школы дети уже способны начинать дружеские отношения со сверстниками, хотя пока это еще не осознанная дружба, так как понятие доверительных отношений и взаимности для обучающихся этого возраста слишком сложны. Тем не менее даже в 4-5 лет некоторые дети уже могут поддерживать добрые отношения с товарищем, заботиться о приятеле и относиться к нему совсем иначе, чем к остальному окружению. Тесные

отношения могут длиться между детьми достаточно долгое время. Не умея полностью осознать и рассказать, что такое дружба, они придерживаются правил, которые являются характеристикой истинной дружбы [15].

Однако у обучающихся дошкольного возраста вероятны эмоциональные нарушения. Основными эмоциональным нарушениям можно отнести следующие виды:

1) отсутствие эмоциональной децентрации, когда обучающийся не способен сопереживать ни в реальной ситуации, ни при прослушивании литературных произведений;

2) отсутствие эмоциональной синтонии – обучающийся не способен откликаться на эмоциональное состояние другого человека, прежде всего близкого или симпатичного;

3) отсутствие специфического феномена эмоциональной саморегуляции – обучающийся не испытывает вины, связанной с новым этапом самосознания («Это я сделал») и способностью эмоционально возвращаться в прошлое.

Некоторые авторы, в том числе В. В. Ковалев, Я. Л. Коломинский пишут о повышенной аффективной возбудимости у некоторых обучающихся дошкольного возраста. Эти дети являются неврастениками. Они могут впасть в состояние гнева по незначительным поводам, а аффективная разрядка происходит в форме плача и возникновения чувства вины [27].

Таким образом, проанализировав особенности эмоциональной сферы обучающихся в дошкольном возрасте и проявления эмоциональных состояний в ее структуре можно сделать следующие выводы:

Во-первых, особенности развития эмоциональной сферы обучающихся дошкольного возраста характеризуется незрелостью, отсутствием саморегуляции.

Во-вторых, неблагоприятная внешняя атмосфера приводит к нарушению эмоциональных состояний, и как следствие к снижению контактов в общении, недостаточному опыту в восприятии эмоций других.

### **1.3. Особенности проявления эмоциональных состояний у обучающихся дошкольного возраста с задержкой психического развития**

В 1845 году внимание немецкого психоневролога Г. Хоффмана привлекли дети с определенными нарушениями в поведении. У них наблюдались двигательная расторможенность и очевидный дефицит внимания. Работа Г. Хоффмана стала первым описанием обучающихся с задержкой психического развития.

В международной классификации болезней десятого пересмотра Всемирной Организации здравоохранения (МКБ-10) задержка психического развития обозначается как «специфические расстройства развития школьных навыков [38, с.55].

В конце 50-х годов в медицинской литературе появился термин «минимальная мозговая дисфункция», который подразумевал под собой совокупность проблем обучения и поведения, которая сочеталась с легкой неврологической симптоматикой и нормой интеллектуального развития. Такую попытку объяснения причины задержки психического развития дала медицина.

Психолого-педагогические дисциплины определяют задержку психического развития как слабовыраженное отклонение в развитии, что проявляется в незрелости психики или отдельных ее компонентов. Задержка психического развития определяется наследственными или социально-средовыми факторами, компенсироваться на протяжении жизни, а также

возможно обратное развитие [17].

Г. Е. Сухарева предостерегала, что учащихся, имеющих стойкую неуспеваемость в учебе из-за задержки психического развития, необходимо отличать от детей с легкой формой умственной отсталости.

Частота распространенности задержки психического развития, по данным клиницистов, колеблется от 2 до 20% в популяции, по некоторым данным, она доходит до 47% [38, с.59].

Существуют биологические и социальные причины задержки психического развития. Биологические, в свою очередь, подразделяются на медико-биологические и наследственные факторы.

*Медико-биологические причины* включают в себя:

- черепно-мозговые травмы;
- ранние органические поражения центральной нервной системы;
- пожилой или очень юный возраст матери;
- неблагополучное течение беременности и родов;
- инфекционные заболевания в младенческом возрасте;
- тяжелые соматические заболевания,
- хронические соматические болезни матери, акушерская

патология до или во время беременности.

К *наследственным* причинам относится врожденная наследственная неполноценность центральной нервной системы. Научная литература представляет большее количество фактов задержки психического развития у мальчиков по сравнению с девочками.

*Социально-психологические факторы:*

- воспитание в неполных семьях;
- частые конфликты и несогласованность в воспитании;
- влияние городской среды (шум, неблагоприятные экологические условия);

- нежелательная беременность матери;
- тяжелое материальное положение и бытовая неустроенность семьи;
- криминальное окружение;
- особенности и типы семейного воспитания;
- длительные стрессовые ситуации, в которых находится ребенок;
- низкий уровень образованности родителей;
- ранняя социальная и психическая депривация.

Сочетание биологического и социального факторов способствует возникновению задержки психического развития.

Науке известны различные классификации видов задержки психического развития таких выдающихся деятелей медицины и педагогики, как В. В. Ковалева, Г. Е. Сухаревой, К. С. Лебединской, М. С. Певзнер. Все классификации построены по этиопатогенетическому принципу [46]. К примеру, классификация К. С. Лебединской включает в себя комплексный клинико-психолого-педагогический подход к проблеме задержки психического развития. Она включает в себя четыре основных типа задержки психического развития:

- конституционального характера;
- соматогенного характера;
- психогенного характера;
- церебрально-органического характера.

Каждый тип имеет свои отличительные особенности. Но общей чертой данных типов является эмоциональная незрелость и нарушение познавательной деятельности обучающихся [40].

Развитие эмоциональной сферы изучается в трудах Л. И. Божович, Л. С. Выготского, А. В. Запорожеца, А. В. Леонтьева, В. Н. Мясищева, С. Л. Рубинштейна, П. В. Симонова и других. Эти ученые считают эмоциональную сферу наиболее важной системой психики, так как она



сопряжена с волевой, когнитивной, мотивационной сферами. От нее зависит каждый вид действий человека как самостоятельного существа, благодаря эмоциональной сфере индивид приспосабливается к окружающей обстановке и переменам в ней. О. В. Заширинская подчеркивает, что эмоциональная сфера – явление сложное, многогранное, отражающее полифонию, как самой личности ребёнка, так и её взаимодействие с богатством окружающего мира [64].

О. Е. Шаповалова считает, что эмоции – это переживание человеком какого-либо чувства, отношения к обстановке и окружению в определенный временной отрезок. Именно эмоции дают человеку понимание пользы или вреда какого-либо воздействия на его организм, способствуют мобилизации его сил, порой становясь стимулом к действиям [72].

Все происходящее вокруг ребенка и свои собственные поступки по отношению к происходящему ребенок переживает и в результате вырабатывает собственное отношение к явлениям действительности. Спектр этих переживаний человека к окружающему миру и его событиям и представляет собой сферу чувств и эмоций. Прямое, непосредственное переживание отношения индивида к окружению, к тому, что он испытывает и совершает, автор называет чувством. Эмоции и чувства рассматриваются как формы отражения действительности, которые проявляются в отношении обучающегося к окружающему миру, в переживаниях по поводу появления, удовлетворения или неудовлетворения потребностей [24].

Переживания обучающегося, его отношение к среде Л. С. Выготский расценивает как важное звено социальной ситуации развития, которое фиксирует в себе разнообразное воздействие внутренних и внешних условий. Аффект и интеллект связаны между собой, полагает автор, это связь между развитием познавательной деятельности и эмоциональной сферы обучающегося. Насколько развита эмоциональная сфера, настолько

обучающийся легко решает интеллектуальные задания, и наоборот, если эмоции неразвиты, то и задачи для ума оказываются затруднительными.

По мнению Л. С. Выготского, А. В. Запорожца и других авторов, у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья малейшие нарушения в эмоциональной сфере могут породить перемены эмоционального состояния ребёнка. Поэтому проблемы эмоциональной сферы каждого такого ребенка особенно значимы и требуют изучения. Для социальной адаптации обучающихся необходимо, чтобы они понимали свои и чужие эмоции, различали их и могли их соответственно проявлять в обществе.

Нормально развивающийся дошкольник частично умеет реализовать возможность эмоционального предвосхищения результатов собственного поведения и своих поступков. Он управляет своим поведением, повинаясь чувствам, под их влиянием совершает те или иные действия. Чувства помогают ему выравнять отношения с окружающими и самим собой. Нереализованные возрастные возможности в становлении эмоциональной сферы обучающегося, безусловно, могут задержать его личностное формирование и формирование направленности на других [27].

Д. В. Березина, Е. В. Михайлова, Т. Б. Пискарева, рассматривая проблему развития эмоциональной сферы обучающегося, подчеркивают, что своеобразие в развитии структуры эмоциональной сферы обучающихся может существенно влиять на особенности их сознания и поведения. В случае, когда наблюдается частичная утрата функциональности какого-либо уровня эмоциональной сферы, весь тип ее организации становится иным. Такие частичные изменения могут привести к развитию различных вариантов дезадаптации.

Исследования Н. Л. Белопольской, Л. В. Кузнецовой, В. И. Лубовского, В. Б. Никишиной, У. В. Ульенковой, С. Г. Шевченко убеждают в том, что специфические особенности эмоционально-волевой регуляции деятельности

и поведения у обучающихся с задержкой психического развития в большей мере выражают сущностную характеристику специфики задержки психического развития как аномальной формы развития психики. Эта сфера оказывается недостаточной и незрелой. В таком случае индивид характеризуется ситуативным поведением, нестойкостью эмоциональных проявлений. Результатом становится нереализованность возрастного потенциала в формировании эмоциональной коррекции поведения. Причиной такого явления ученые считают незрелость мозга ребенка, специфику его дефекта.

М. С. Певзнер в своих исследованиях сделала вывод, о том, что при разных вариантах задержки психического развития у обучающихся остаются выраженными инфантильные черты психики, обуславливая имеющееся разнообразие эмоциональных и поведенческих реакций [16]. Инфантильность обучающихся, которая не преодолевается с возрастом, имеет своей причиной замедленное созревание лобных и лобно-диэнцефальных структур головного мозга.

Л. С. Выготский выделил следующие характеристики эмоционально-чувственной сферы обучающихся с задержкой психического развития: недостаточная дифференцированность эмоциональных реакций; неадекватность и непропорциональность реакций на воздействия окружающей сферы.

В. Б. Никишина отмечает такие нарушения в эмоционально-волевой сфере обучающихся дошкольного возраста с задержкой психического развития, как нескоординированность эмоциональных процессов, незрелость эмоционально-волевой деятельности, инфантилизм.

У обучающихся с задержкой психического развития нарушения эмоциональной сферы встречаются чаще, чем у психически здоровых. Причины этих расстройств заключаются в частых стрессах, разочарованиях и

конфликтах, как следствие интеллектуальной недостаточности, дефиците критичности [38].

О. В. Заширинская исследует эмоциональные особенности обучающихся данной категории, опираясь на классификацию задержки психического развития К. С. Лебединской. На этой основе она в разных группах детей, у которых наблюдается задержка психического развития, устанавливает характерные черты эмоциональной сферы, соответствующие каждому отдельному типу:

1. ЗПР конституционального происхождения - эмоционально-волевая сфера находится на более ранней ступени развития и по уровню соответствует показателям более младшего возраста. Этой форме ЗПР присущи гиперимия, легкая внушаемость, непосредственность и яркость эмоций при их поверхности и нестойкости.

2. ЗПР соматического происхождения - эмоциональная незрелость обуславливается стойкой астенией, которая является последствием различных соматических заболеваний. Для представителей этой группы характерны неадекватность эмоций, сниженный эмоциональный фон, слабая способность к волевому напряжению при осуществлении любой деятельности.

3. ЗПР психогенной формы - эмоционально-волевая сфера может развиваться на фоне различных вариантов патологического формирования личности:

- по типу психической неустойчивости, если ребенок воспитывается при гипоопеке, у него проявляются признаки патологической незрелости эмоционально-волевой сферы, как то импульсивность, аффективная лабильность, повышенная внушаемость при низком уровне знаний и представлений;

- по типу «кумира семьи», если ребенок испытывает со стороны взрослых гиперопеку, которая не позволяет закрепить черты

самостоятельности, ответственности, инициативности, зато вырабатывает установку на постоянную помощь и опеку, черты эгоцентризма;

– по невротическому типу, когда дети растут в условиях грубых, агрессивных, жестоких отношений в семье. При таком окружении складывается боязливая, робкая, нерешительная, несамостоятельная, пассивная личность.

4. ЗПР церебрально-органического происхождения - эмоции выражаются блекло, бесцветно, ребенок не чувствует ярких красок и тональностей окружения. В сфере его эмоций наблюдается недостаточная дифференцированность эмоций, однообразие и ограниченность эмоциональных контактов, слабая заинтересованность в оценках окружающих людей. Среди обучающихся этого типа можно выделить два основных клинических варианта типа личности:

– неустойчивый – с эйфорическим оттенком настроения, психомоторной расторможенностью,

– тормозимый – с неврозоподобными расстройствами в виде неуверенности в себе, малой активности, боязливости [64].

В психическом облике и поведении детей с задержкой психического развития вообще отечаются черты незрелости. Преобладают эмоциональный мотив поведения, слабость волевого усилия, лабильность настроения, несамостоятельность и внушаемость, непосредственность, поверхностность переживаний, т.е. те качества, которые характеризуют личностную незрелость.

Дети дошкольного возраста с задержкой психического развития демонстрируют отставание в развитии эмоций, что ярко проявляется в присущей им лабильности, эмоциональной неустойчивости, быстроты в смене настроения и контрастных проявлений эмоций. Без достаточных причин такие дети легко переходят от смеха к плачу и наоборот. Отмечается нетолерантность к фрустрирующим ситуациям, незначительный

повод может вызвать эмоциональное возбуждение, даже резкую аффективную реакцию, неадекватную ситуации. Перепады от видимой доброжелательности к немотивированной агрессии у подобных детей не редкость. Агрессия и злость направлены на саму личность, но не на его конкретное действие. Очень часто дети дошкольного возраста с задержкой психического развития испытывают беспричинное беспокойство, тревожность.

Обучающиеся дошкольного возраста с ЗПР отличаются от нормально развивающихся сверстников особенностями эмоциональных состояний, уровня притязаний, самооценки, что отражается на характере их социальных контактов. Недоразвитие эмоциональной сферы у детей с ЗПР обуславливает недостаток дифференцированности эмоций и их недостаток, бедность оттенков переживаний. Обучающиеся характеризуются робостью, скованностью в играх, скорее устают, так как склонны к тормозным процессам.

Обучающиеся дошкольного возраста с ЗПР не испытывают необходимости взаимодействия со сверстниками. Часто такой ребенок играет один, не умея выделить кого-то из сверстников, не умея эмоционально сближаться с кем-то из них. Он лишен эмоциональных предпочтений, не проявляет привязанностей к кому-либо, межличностные отношения неустойчивы. В игровые отношения вступает лишь по ситуации, а не по желанию. Обучающиеся с ЗПР предпочитают общение со взрослыми или с обучающимися старше себя, но и в этих случаях не проявляют значительной активности [64].

В деятельности дошкольников с задержкой психического развития регулирующая роль эмоций при осуществлении разных видов деятельности выражается весьма своеобразно. Когда обучающиеся при выполнении заданий испытывают затруднения, у них проявляются неожиданно резкие эмоциональные реакции, аффективные вспышки. Такие реакции возникают

не только в ответ на действительные трудности, но и вследствие ожидания затруднений, страха неудачи. Как следствие этого страха у детей наблюдается снижение продуктивности, они терпят неудачи в решении интеллектуальных задач, что приводит к формированию у них заниженной самооценки.

По мнению Н. В. Бабкиной, вследствие недоразвития эмоциональной сферы такие дети хуже понимают свои и чужие эмоции по сравнению со сверстниками с нормальным психическим развитием. Простые эмоции ими распознаются легко. Так, эмоции изображенных на картинах персонажей они могут понять и назвать, но с опознанием собственных простых эмоциональных состояний испытывают затруднения, которые объясняются тем, что у них не сформированы соответствующие образы-представления. Однако обучающиеся с задержкой психического развития достаточно успешно выделяют на картинах причины эмоциональных состояний персонажей, что оказывается недоступным обучающимся дошкольного возраста с умственной отсталостью [1].

У обучающихся с задержкой психического развития наблюдаются трудности при определении эмоций, дети не могли также дать им названия. Из этого автор делает вывод о том, что у них недостаточно сформирован механизм понимания эмоциональных состояний других людей. Также у них недостаточно сформировано умение передавать собственное эмоциональное состояние, затруднения вызывает интонационная выразительность [32]. Обучающиеся дошкольного возраста с задержкой психического развития не умеют выражать свои чувства, просить помощи, выслушивать другого, не знают, как отказать другим. Эти дети не способны проявить сочувствие и сопереживать, причем это касается не только ситуаций с неблагоприятным содержанием, но и приятных событий, когда ребячье общество бывает охвачено общей радостью, они не понимают, что значит радоваться за друга.

Эмоциональное сочувствие - это не только фактор развития личности, оно выполняет ряд важных функций в воспитательных отношениях. Эмоциональные переживания во многом определяют отношение обучающегося к воспитательной ситуации. Если ребенок настроен позитивно, то он имеет хорошую мотивацию к деятельности: с особым энтузиазмом выполняется то, что привлекательно, приятно, насыщено радостью. У обучающихся с задержкой психического развития наблюдается задержанность эмоционального развития, в результате чего они постоянно испытывают трудности со средой адаптации, что нарушает их психическое равновесие и эмоциональный комфорт. А также проявляется острая необходимость детей с ЗПР в снятии напряжения, педагогической помощи [27].

Главное направление развития эмоциональной сферы у обучающихся с задержкой психического развития заключается в формировании способности управлять эмоциями. В процессе развития эмоции становятся более осмысленными, начинают подчиняться мышлению, становятся устойчивыми, приобретают глубину. У обучающегося появляются высшие чувства, такие как сострадание, сочувствие, умение понимать чувства других людей, сопереживать им. Адекватное эмоциональное реагирование в различных ситуациях формируется на основе умения различать эмоциональные состояния по их внешнему проявлению (мимика, пантомимика, жесты, позы и т.д.). Обучающийся с задержкой психического развития учится за внешними эмоциональными проявлениями угадывать смысл поведенческих реакций и реагировать в соответствии с этим смыслом.

О. В. Заширинская в своих исследованиях говорит о том, что нарушение темпа интеллектуального развития у обучающихся с задержкой психического развития, их личностного становления не может не сказаться на своеобразии формирования их эмоциональной сферы, в частности характеризующей отношения к близким взрослым.



Формирование эмоционального отношения к близким людям у такого обучающегося большое влияние оказывает специфика детско-родительских отношений.

Специально разработанная система педагогических средств коррекции психического развития обучающихся дошкольного возраста с задержкой психического развития, диагностика в коррекционных группах в дошкольной образовательной организации может быть дополнена специфическим содержанием, нацеленным на коррекцию сферы их эмоционального развития. Наиболее значимыми становятся такие виды деятельности, которые позволяют обучающимся достичь серьезных, видимых результатов, а следовательно, получить позитивные эмоции и поверить в свои способности [64].

Итак, можно сделать вывод, что эмоциональная сфера детей дошкольного возраста с задержкой психического развития отличается незрелостью. Это подтверждает тот факт, что существует потребность детей данной категории в оптимизации эмоциональных состояний. Под этой потребностью подразумевается накопление эмоциональных образов для обучающихся младшего дошкольного возраста. А в старшем дошкольном возрасте - развитие эмоционального контроля. Что в свою очередь является важнейшей предпосылкой компенсации, имеющихся у детей с ЗПР отклонений и необходимым условием их успешной социальной адаптации.

Таким образом, эмоциональные состояния при ЗПР формируются под влиянием нескольких факторов:

- нарушение работы нервной системы, что способствует формированию болезненных эмоциональных состояний;
- трудности формирования поведенческих эталонов эмоциональных отреагирований;

- отсутствие специальных условий для оптимизации эмоциональных состояний обучающихся дошкольного возраста с задержкой психического развития.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СКАЗКОТЕРАПИИ КАК СРЕДСТВА ОПТИМИЗАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

### **2.1 Выбор и описание методик экспериментального изучения эмоциональной сферы обучающихся дошкольного возраста с задержкой психического развития**

Для решения экспериментальных задач был подобран комплекс методик, нацеленных на исследование эмоциональных состояний испытуемых и условий образовательной организации, способствующих оптимизации эмоциональной сферы. Ниже представлены отобранные методики:

*1. Методика исследования эмоциональной сферы обучающихся  
дошкольного возраста, основанная на методе экспертных оценок*

*Д. В. Журавлева.*

Методика и представляет собой анкету для педагогов, непосредственно общающихся с детьми.

*Цели исследования.* Качественная оценка состояния эмоциональной сферы детей.

*Процедура проведения.* Квалифицированные специалисты, находящиеся в ближайшем окружении детей, которые хорошо осведомлены о состоянии эмоциональной сферы детей дают качественную оценку эмоциональных состояний (тревожности, агрессивности и т.д.).

*Анализ результатов.* Для подведения итогов метода экспертной оценки мнения экспертов обобщаются. Содержание и результаты анкеты представлены в приложении 1.

*2. Методика исследования эмоциональной сферы обучающихся дошкольного возраста, основанная на методе наблюдения*

*К. М. Гуревич, Е. М. Борисовой.*

*Цели исследования.* Выявление дополнительной информации о эмоциональных состояниях детей.

*Процедура проведения.* Наблюдатель регистрирует интересующую психическую деятельность детей, их поведение. Наблюдение проводится систематически, целенаправленно, организовано в различной обстановке и в различных видах деятельности детей. Особенно эффективно применять метод наблюдения на начальных этапах исследования, когда необходимо предварительно выделить целостные и качественные характеристики изучаемых состояний.

*Анализ результатов.* Результаты наблюдения фиксируются и сопоставляются с результатами экспертных оценок и результатами, полученными с помощью исследований другими методиками.

В качестве критериев методики экспертных оценок и методики наблюдения выступили следующие показатели.

1. Насколько часто ребенок испытывает состояния тревоги, страха.
2. Насколько часто ребенок пребывает в состоянии дискомфорта и говорит – ли он о своем состоянии взрослым.
3. Насколько часто ребенок испытывает раздражение.
4. Склонен – ли ребенок к агрессивному поведению и конфликтам со сверстниками и взрослыми.

Для более точного определения эмоционального состояния детей, были подобраны следующие методики:

- проективный тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен, предназначенный для выявления общего уровня тревожности;
- методика «Лесенка» автор В. Г. Щур для выявления самооценки и отношения к нему других людей;
- методика «Страхи в домиках» А. И. Захарова и М. А. Панфиловой для выявления страхов;
- методика «Рисунок несуществующего животного» М. З. Дукаревич для диагностики агрессивности;
- анкета для родителей на выявление тревожности, разработанная Г. П. Лаврентьевой и Т. М. Титаренко.

#### *Методика «Тест тревожности»*

*(Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен)*

*Цели исследования.* Выявить тревожность обучающегося по отношению к определенным жизненным ситуациям и взаимодействию с другими людьми, где тревожность обучающегося проявляется в наибольшей степени.

*Процедура проведения.* Диагностический материал включает в себя ряд картинок, каждая из них отражает определенную для обучающегося жизненную ситуацию. Каждая картинка выполнена в двух вариантах - для мальчиков и девочек. Все картинки имеют двойной смысл. Какой смысл придает обучающийся каждой картинке, указывает на характерное для него эмоциональное состояние в идентичной жизненной ситуации.

Создается игровая ситуация, в которой педагог предлагает обучающемуся рассмотреть картинки, на которых художник забыл нарисовать лицо. Затем обучающемуся предлагают рассмотреть каждую картинку по отдельности и выбрать, какое бы он подставил лицо (веселое или грустное).

Если обучающийся сомневается в правильности своего выбора, можно объяснить, что в задании нет правильных или неправильных ответов. Можно

сделать такой выбор, какой захочется. Допустимо периодически просить обучающегося внимательнее смотреть на то, что происходит на картинке. Во избежание повторяющихся выборов у обучающегося при озвучивании инструкции чередуется название лица. Дополнительные вопросы обучающемуся не задаются.

*Анализ результатов.* На основании полученных данных обследования вычисляется индекс тревожности ребёнка (ИТ). Формула вычисления ИТ представлена в приложении 2.

В ходе анализа каждый ответ ребёнка фиксируется отдельно. Стимульный материал и протоколы обследования представлены в приложении 2.

#### *Методика «Лесенка»*

*(С. Г. Якобсон, В. Г. Щур)*

*Цели исследования:* выявить его самооценку обучающегося, выявить представления ребенка об отношении к нему других людей.

*Процедура проведения.* Обучающемуся предъявляется рисунок лестницы, которая состоит из семи ступеней. И игрушечный человечек (для девочек – девочка, для мальчиков – мальчик). Обучающемуся предлагается представить, что на лесенке располагаются все дети: *на верхней ступеньке* – самые лучшие дети, на следующей – хорошие, но всё-таки чуть-чуть похуже. Чем ниже по лесенке – тем хуже дети. Посередине – не хорошие и не плохие. На последней - самые плохие дети. После этого педагог предлагает представить, что игрушечный человечек – это сам обучающийся. И поставить себя в соответствие с заданными вопросами на какую-либо ступень.

*Анализ результатов.* В первую очередь обращают внимание, на какую ступеньку обучающийся сам себя поставил. Считается нормой, если дети ставят себя на четвертую, пятую или шестую ступень. Если ребенок ставит себя на нижние ступени, это говорит о неуверенности в собственных силах и

отрицательном отношении к себе. Это может быть связано с холодным отношением родителей к детям; с гиперопекой или гипоопекой. Некоторые обучающиеся нуждаются в организующей помощи. С более подробным описанием методики и результатами диагностики можно ознакомиться в приложении 3.

*Методика "Страхи в домиках"*

*(А. И. Захаров и М. А. Панфилова)*

*Цель исследования.* Выявить и уточнить какие страхи присутствуют у обучающегося, их количество.

*Процедура проведения.* Обучающемуся предъявляют нарисованные на листе бумаги два дома - черный и красный. И предлагают определить в домики страхи, которые называет педагог. То чего ребенок боится сильно, педагог записывает в черный дом. То, чего ребенок не сильно боится, педагог записывает в красный дом. В процессе диагностики допустимо задавать вопросы, типа: «Скажи, ты боишься или не боишься ...». Педагог перечисляет страхи, ожидая ответа «да», «нет», «боюсь», «не боюсь». Повторять вопрос о том, боится или не боится обучающийся чего-либо, нужно только время от времени. Это делается с той целью, чтобы не допустить непроизвольного внушения страхов. Для того, чтобы избежать стереотипного отрицания всех страхов, педагог просит обучающегося давать развернутые ответы, например: «не боюсь волка», а не только «да» или «нет». Педагог периодически подбадривает и хвалит обучающегося за то, что ребенок отвечает искренне. После выполнения задания обучающемуся предлагается «закрыть черный дом на замок» а ключ – выбросить или стереть ластиком. Данное действие успокаивает актуализированные страхи.

*Анализ результатов.* Педагог подсчитывает страхи в черном доме и сопоставляет их с возрастными нормами. Стимульный материал и результаты диагностики представлены в приложении 4.

## *Методика «Несуществующее животное»*

*(М. З. Дукаревич)*

*Цель исследования:* изучить уровень агрессивности обучающихся.

*Процедура проведения.* Испытуемому предлагается изобразить на рисунке животное, которого не существует в реальном мире, которого никогда не было и которого до этого момента никто еще не придумал. Лист бумаги перед обучающимся располагается горизонтально. Если обучающийся говорит, что не умеет рисовать, то необходимо объяснить, что для этого задания не обязательно уметь рисовать. Так как нужно нарисовать животное, которого не существует, то совершенно не важно, каким оно получится. Если испытуемый долго думает, не приступая к заданию, то можно предложить начать рисовать, как получается. И дальше придумывать животное по ходу рисования. После того, как рисунок закончен, обучающемуся предлагается придумать имя животному. При необходимости задаются уточняющие вопросы, касаемые изображения частей тела или деталей изображения. Если обучающийся нарисовал обычное животное, которое существует в реальном мире и дает ему соответствующее описание, то необходимо повторить задание, целью которого является изображение несуществующего животного.

Если изображение животного вполне обычно, но ему дано необычное имя то задание считается успешно выполненным.

Далее педагог предлагает обучающемуся рассказать об образе жизни животного, о том как и где оно живет. Рассказ обучающегося записывают. Если в рассказе недостаточно сведений о животном, то задаются дополнительные примерные вопросы: «Чем оно питается?»; «Где живет?»; «Чем обычно занимается?»; «Что любит делать больше всего?»; «Чего больше всего не любит?»; «Оно живет одно или с кем-нибудь?»; «Есть у него друзья?»; «Кто они?»; «Есть у него враги?»; «Кто они?»; «Почему они его враги?»; «Чего оно боится это животное?»; «Какого оно размера?».



Затем обследуемому предлагают представить ситуацию, что это животное встретило чародея, который выполнит три его желания. Испытуемый рассказывает, какие бы желания он попросил исполнить.

Беседа о животном может варьироваться педагогом в зависимости от особенностей испытуемого.

*Анализ результатов.* Все ответы обучающихся записывают. Рисунок интерпретируются в соответствии с тестовыми критериями. Критерии интерпретации рисунка и результаты диагностики представлены в приложении 5.

*Анкета для родителей по выявлению тревожного ребенка*

*(Г. П. Лаврентьева, Т. М. Титаренко)*

*Цель исследования:* выявление уровня тревожности обучающихся.

*Процедура проведения.* Родителям предъявляется анкета, в которой положительный ответ испытуемый обозначает знаком «плюс», а отрицательный ответ знаком «минус».

*Анализ результатов.* Подсчитывается количество «плюсов». Если общее количество баллов составляет 15-20, то это говорит о высоком уровне тревожности; 7-14 баллов - о среднем уровне; 1-6 баллов - о низком. Результаты анкетирования представлены в приложении 6.

## **2.2. Проведение экспериментального изучения эмоциональных состояний обучающихся дошкольного возраста с задержкой психического развития**

С целью практического обоснования выводов, полученных в ходе изучения психолого-педагогической и методической литературы, был проведен психолого-педагогический эксперимент, который предполагал констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

На констатирующем этапе эксперимента основной целью диагностического обследования стало выявление состояния эмоциональной сферы старших дошкольников с задержкой психического развития.

Специфика психологической диагностики определяется предметом, ее дифференцированным содержанием, а также возрастными особенностями субъекта диагностики.

Констатирующий этап эксперимента проходил на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 12 комбинированного вида» г. Каменска-Уральского. Экспериментальную выборку составили 30 человек, из которых 15 - дети в возрасте 6 лет с задержкой психического развития в количестве 15 человек. И 15 родителей в возрасте от 28 до 49 лет. Констатирующий этап проходил в период с 4 апреля 2016года по 26 июня 2016года.

Характеристика испытуемых представлена в таблице 1.

*Таблица 1*

***Характеристика испытуемых***

<b>Имя обучающегося</b>	<b>Возраст обучающегося</b>	<b>Проявления ЗПР обучающегося</b>	<b>Социальные условия</b>	<b>Период посещения дошкольной образовательной организации</b>
Петя	6 лет	Ощутимые нарушения в эмоционально-волевой сфере. Недостаточный уровень сформированности внимания. Низкие показатели, памяти и работоспособности. Соматически ослаблен.	Неполная семья	Посещает данную образовательную организацию первый год. Нерегулярное посещение образовательной организации.

Женя	6 лет	Ощутимые нарушения в эмоционально-волевой сфере. Недостаточный уровень сформированности внимания. Низкие показатели, памяти и работоспособности.	Неполная семья	Посещает данную образовательную организацию первый год
Катя	6 лет	Ощутимые нарушения в эмоционально-волевой сфере. Недостаточный уровень сформированности внимания. Низкие показатели, памяти и работоспособности.	Неполная семья	Посещает данную образовательную организацию первый год
Миша	6 лет	Нарушения эмоционально-волевой сфере. Нарушения внимания, повышенная отвлекаемость. Работоспособность снижена, соматически ослаблен. Память сформирована недостаточно	Неполная семья	Посещает данную образовательную организацию второй год
Василиса	6 лет	Небольшие нарушения эмоционально-волевой сферы. Нестабильные показатели произвольного внимания и работоспособности	Полная семья	Посещает данную образовательную организацию второй год
Соня	6 лет	Ощутимые нарушения в эмоционально-волевой сфере. Недостаточный уровень сформированности внимания. Низкие показатели, памяти и работоспособности.	Неполная семья	Посещает данную образовательную организацию первый год

Илья	6 лет	Небольшие нарушения эмоционально-волевой сферы. Нестабильные показатели произвольного внимания и работоспособности	Полная семья	Посещает данную образовательную организацию второй год
Алена	6 лет	Нарушения эмоционально-волевой сферы, внимания, повышенная отвлекаемость. Пониженная работоспособность, соматически ослаблена. Память сформирована недостаточно	Полная семья	Посещает данную образовательную организацию второй год
Паша	6 лет	Яркие нарушения в эмоционально-волевой сфере. Явно выраженные нарушения памяти, внимания, и работоспособности. Соматически ослаблен.	Неблагополучная семья	Посещает данную образовательную организацию 4 месяца. Нерегулярное посещение образовательной организации
Ваня	6 лет	Нарушения эмоционально-волевой сферы, внимания, повышенная отвлекаемость. Пониженная работоспособность, соматически ослаблен. Память сформирована недостаточно	Полная семья	Посещает данную образовательную организацию второй год.

Артем	6 лет	Ощутимые нарушения в эмоционально-волевой сфере. Недостаточный уровень сформированности внимания. Низкие показатели, памяти и работоспособности.	Многодетная семья	Посещает данную образовательную организацию первый год.
Настя	6 лет	Нарушения эмоционально-волевой сферы, внимания, повышенная отвлекаемость. Пониженная работоспособность, соматически ослаблена. Память сформирована недостаточно	Полная семья	Посещает данную образовательную организацию второй год.
Люда	6 лет	Ощутимые нарушения в эмоционально-волевой сфере. Недостаточный уровень сформированности внимания. Низкие показатели, памяти и работоспособности.	Полная семья	Посещает данную образовательную организацию первый год.
Антон	6 лет	Нарушения эмоционально-волевой сферы, внимания, повышенная отвлекаемость. Пониженная работоспособность, соматически ослаблен. Память сформирована недостаточно	Полная семья	Посещает данную образовательную организацию второй год.

Аркаша	6 лет	Нарушения эмоционально-волевой сферы, внимания, повышенная отвлекаемость. Пониженная работоспособность, соматически ослаблен. Память сформирована недостаточно	Полная семья	Посещает данную образовательную организацию второй год.
--------	-------	--	--------------	---

Оценка эмоциональных состояний обучающихся предполагала три этапа. На первом этапе были реализованы методики, опирающиеся на метод экспертных оценок и метод наблюдения.

Обследование предполагало беседу с педагогами и родителями обучающихся. Для реализации экспериментальных задач были созданы специальные условия:

1. Педагогам были подготовлены анкеты. Анкетирование проводилось с 12.00-15.00 в то время, когда у специалистов нет занятий с детьми в кабинете психолога. После анкетирования некоторые вопросы, требующие конкретизации, уточнялись после написания педагогами анкеты в форме беседы.

2. С родителями анкетирование проводилось в вечернее время во время родительского собрания. Перед анкетированием проводилась беседа, в ходе которой родители были заинтересованы целью исследования. Специалист познакомил родителей с феноменом эмоциональной сферы, особенностями эмоциональных состояний детей дошкольного возраста с ЗПР и той ролью, которую выполняют эмоции в регуляции поведения человека.

3. Наблюдение за детьми происходило на различных занятиях и в свободной детской деятельности в группе и на прогулке.

На втором этапе эмоциональные состояния детей оценивались с помощью методик, описанных выше. Диагностические встречи с детьми проводились в первую половину дня с 9.00-11.30 и во вторую половину дня с 16.00-17.00. Продолжительность процедуры обследования составляла 20-25 мин. Диагностика проводилась в условиях микрогрупп по 2-3 человека. В процессе взаимодействия с детьми были учтены их психо-эмоциональные особенности, уровень утомляемости и работоспособности.

На третьем этапе диагностической оценки анализировались условия образовательной организации, необходимые для оптимизации эмоциональных состояний обучающихся с ЗПР.

1. Отсутствие информации в уголках для родителей о возрастных особенностях развития эмоционально-волевой сферы и значимости эмоциональных состояний обучающихся для субъективных ощущений благополучия обучающихся.

2. Выявлены недостаточные условия возможности уединения в группах, необходимых при сенсорных перегрузках.

3. Недостаточно развиты условия предметно-развивающей среды для реализации сказкотерапии в условиях группы.

### **2.3. Результаты экспериментального изучения эмоциональных состояний у обучающихся дошкольного возраста с задержкой психического развития**

Как уже было отмечено выше, на первом этапе оценки эмоциональных состояний обучающихся дошкольного возраста с задержкой психического развития использовалась методика на основе экспертной оценки. Результаты представлены в форме качественного анализа ниже.

По результатам анализа полученных данных испытуемых удалось разделить на четыре группы.

Первая группа детей имеет небольшие нарушения в эмоционально-волевой сфере и это отражается на непостоянстве показателей произвольного внимания. Из-за нарушений в эмоционально-волевой сфере дети отвлекаются на занятиях. Память развита в достаточной степени. Работоспособность этой группы неплохая, но также имеет непостоянный показатель из-за индивидуальных особенностей детей.

Дети второй группы имеют нарушения в эмоционально-волевой сфере. У них более низкий уровень развития внимания, отвлекаемость на занятиях более высокая. Работоспособность понижена из-за того, что дети соматически ослаблены. Память сформирована недостаточно.

К третьей группе можно отнести детей, имеющих ощутимые нарушения в эмоционально-волевой сфере. Педагоги отмечают у этих детей недостаточный уровень сформированности внимания. У детей этой группы низкие показатели, памяти и работоспособности.

Четвертая группа детей, имеет яркие нарушения в эмоционально-волевой сфере. Явно выраженные нарушения памяти, внимания, и работоспособности. Эти дети так же, как и во второй группе соматически ослаблены.

Исходя из результатов экспертных оценок можно сделать вывод, что:

- дети имеют очень разный уровень развития;
- многие дети имеют нарушения в эмоционально-волевой сфере;
- некоторые дети соматически ослаблены и это влияет на состояние эмоционально-волевой сферы, показатели памяти, внимания, и уровень работоспособности;
- педагогическая запущенность и неполные семьи и также влияют на эмоциональное благополучие детей;



— у части детей присутствует утомляемость и это тоже в свою очередь влияет на неблагоприятное состояние эмоциональной сферы. Работоспособность снижена, внимание плохо развито, некоторые дети нуждаются в стимуляции деятельности.

По результатам методики на основе наблюдения так же обучающихся можно условно поделить на четыре группы.

В первую группу вошли дети, которые более длительное время могут удерживать свое внимание на выполнении упражнений. Они меньше, чем остальные отвлекаются на занятия. Поведенческий фактор и незначительные нарушения эмоционально-волевой сферы незначительно влияют на результаты деятельности этой группы детей.

Ко второй группе относятся дети, которые чаще отвлекаются на занятиях, чем дети первой группы. Способны удерживать внимание более короткий промежуток времени. На результаты работы детей в большей мере оказывают влияние нарушения эмоционально-волевой сферы.

В третью группу вошли дети, которые часто отвлекаются на занятиях на мало значимые раздражители. Способны удерживать внимание достаточно короткое время. Этим детям быстро надоедает какой-либо вид деятельности. Дети быстро теряют интерес и инициативу на занятиях. На деятельность этих детей нарушения эмоционально-волевой сферы влияют в значительной степени.

Дети четвертой группы на занятиях с трудом концентрируют внимание на выполнении упражнений, быстро теряют интерес. Могут бросить начатую работу. Отмечаются нарушения памяти. У детей выражены явные нарушения эмоционально-волевой сферы.

Включая во внимание результаты метода наблюдения, можно сделать вывод, что

— часть детей имеет более-менее стабильное эмоциональное состояние,

— другая часть детей имеют незначительные негативные проявления эмоциональной сферы,

— часть детей в группе имеет значительные негативные проявления эмоциональной сферы,

— часть детей испытывают серьезный дискомфорт в эмоциональной сфере.

По результатам диагностики, которые были описаны в пункте 2.1 были получены данные, представленные в приложении 7 и сводной таблице 2.

*Таблица 2*

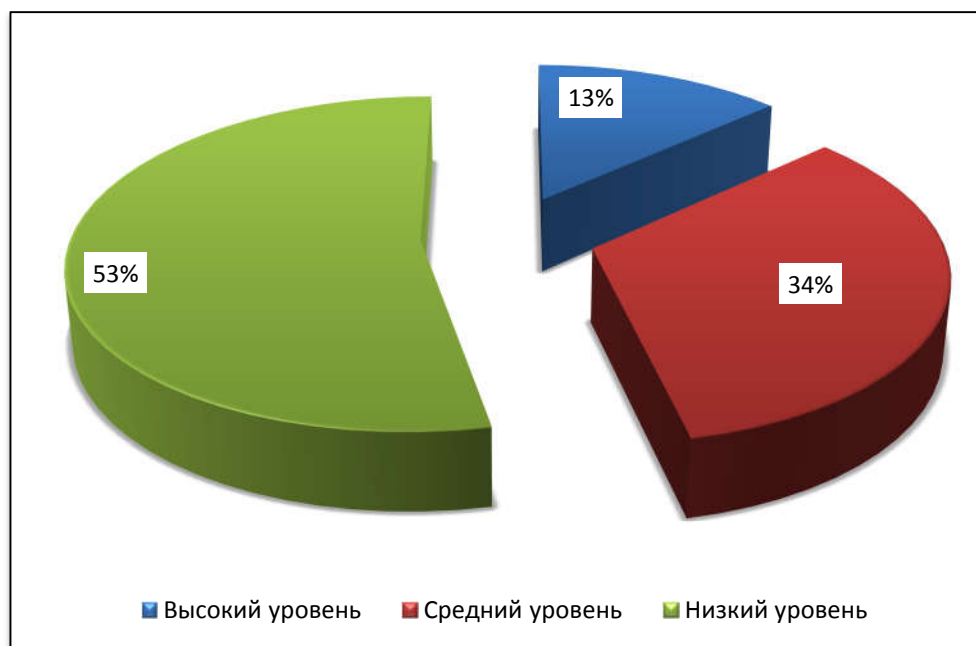
***Показатели эмоциональных состояний обучающихся***

<b>Имя ребёнка</b>	<b>Тест тревожности Р.Темпл, М.Дорки, В.Амен</b>	<b>Методика «Лесенка» С.Г.Якобсон, В.Г.Щур</b>	<b>Методика «Несуществующее животное» М.З.Дукаре-вич</b>	<b>Анкета для родителей по выявлению тревожного ребёнка Г.П.Лаврентьева, Т.М.Титаренко</b>	<b>Методика «Страхи в домиках» А.И.Захаров, М.Панфилова</b>
Петя	Высокий уровень тревожности	Низкая самооценка	Признаков агрессивности нет	Высокий уровень тревожности	Кол-во страхов на 2 больше возрастной нормы
Женя	Средний уровень тревожности	Заниженная самооценка	Присутствуют признаки агрессивности	Средний уровень тревожности	Кол-во страхов на 2 больше возрастной нормы
Катя	Средний уровень тревожности	Заниженная самооценка	Признаков агрессивности нет	Низкий уровень тревожности	Кол-во страхов на 1 больше возрастной нормы
Миша	Низкий уровень тревожности	Самооценка завышена	Признаков агрессивности нет	Низкий уровень тревожности	Кол-во страхов на 3 меньше возрастной нормы

Васи- лиса	Низкий уровень тревожности	Самооценка соответствует возрастной норме	Признаков агрессивности нет	Низкий уровень тревожности	Кол-во страхов на 1 меньше возрастной нормы
Соня	Средний уровень тревожности	Заниженная самооценка	Признаков агрессивности нет	Средний уровень тревожности	Кол-во страхов на 3 больше возрастной нормы
Илья	Низкий уровень тревожности	Самооценка соответствует возрастной норме	Признаков агрессивности нет	Низкий уровень тревожности	Кол-во страхов соответст- вует возрастной норме
Алена	Низкий уровень тревожности	Самооценка завышена	Признаков агрессивности нет	Низкий уровень тревожности	Кол-во страхов на 2 меньше возрастной нормы
Паша	Высокий уровень тревожности	Низкая самооценка	Ярко выражена агрессивность	Высокий уровень тревожности	Кол-во страхов на 3 больше возрастной нормы
Ваня	Низкий уровень тревожности	Самооценка завышена	Признаков агрессивности нет	Низкий уровень тревожности	Кол-во страхов на 1 меньше возрастной нормы
Артем	Средний уровень тревожности	Заниженная самооценка	Присутствуют признаки агрессивности	Низкий уровень тревожности	Кол-во страхов на 2 больше возрастной нормы
Настя	Низкий уровень тревожности	Заниженная самооценка	Признаков агрессивности нет	Низкий уровень тревожности	Кол-во страхов соответст- вует возрастной норме
Люда	Средний уровень тревожности	Заниженная самооценка	Присутствуют признаки агрессивности	Средний уровень тревожности	Кол-во страхов на 1 больше возрастной нормы

Антон	Низкий уровень тревожности	Самооценка завышена	Признаков агрессивности нет	Низкий уровень тревожности	Кол-во страхов на 2 меньше возрастной нормы
Аркаша	Низкий уровень тревожности	Заниженная самооценка	Признаков агрессивности нет	Низкий уровень тревожности	Кол-во страхов соответствует возрастной норме

Данные, представленные в таблице могут иметь графическое выражение. На рисунке 1 представлены показатели тревожности в процентах у испытуемых.



**Рис.1. Распределение испытуемых по уровням проявления тревожности (методика «Тест тревожности» Р. Темпл, М. Дорки, В. Амен)**

После обработки и интерпретации диагностических данных удалось выявить группу обучающихся с высоким уровнем тревожности 2 человека, что составило 13 процентов от общего количества группы. Со средним уровнем тревожности 5 человек, что составило 34 процента. С низким уровнем тревожности 8 человек, что составило 53 процента.

Далее проанализированы результаты анкетирования родителей, данные представлены в рисунке 2.



***Рис.2. Распределение испытуемых по уровням проявления тревожности  
(методика Г. П. Лаврентьева, Т. М. Титаренко)***

Как видно на диаграмме, два испытуемых со слов экспертов продемонстрировали высокий уровень тревожности, что составило 13 процентов. Три человека средний уровень тревожности, что составило 20 процентов, низкий уровень тревожности 10 человек, что составило 67 процентов. Стоит отметить тот факт, что у пяти родителей показатель уровня тревожности их детей совпал с показателями теста тревожности Р. Темпл, М. Дорки, В. Амен, а у двух родителей анкетирование дало результат «низкий уровень тревожности», хотя показателями теста тревожности Р. Темпл, М. Дорки, В. Амен являются «средний уровень тревожности». Возможно, это объясняется недостаточным вниманием родителей к эмоциональному состоянию детей, так как один ребенок проживает в неполной семье (Катя), а второй (Артем) в многодетной семье.

Затем были проанализированы показатели самооценки, данные представлены в рисунке 3.



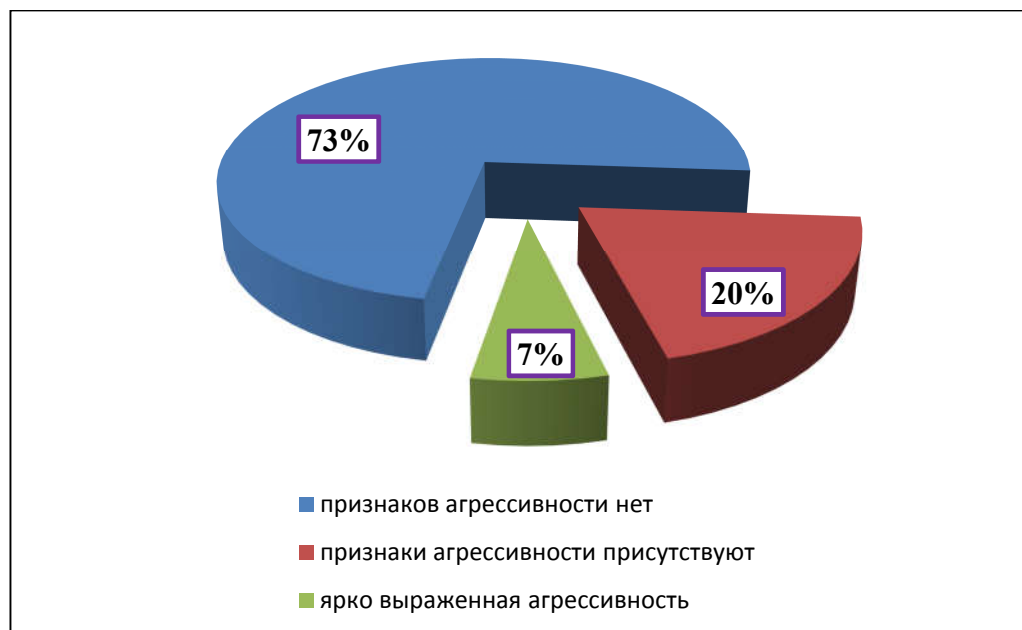
**Рис.3. Распределение испытуемых в зависимости от уровня самооценки  
(методика «Лесенка» С. Г. Якобсон, В. Г. Щур)**

С низкой самооценкой выявлено 2 человека, что составило 13 процентов. С заниженной самооценкой 7 человек, что составило 47 процентов. С самооценкой уровня нормы 2 человека, что составило 13 процентов. С завышенной самооценкой 4 человека, что составило 27 процентов.

На рисунке 4 представлены показатели агрессивности у обучающихся.

В результате констатирующего этапа эксперимента были выявлены обучающиеся, имеющие различное количество признаков агрессивности. Условно можно разделить их на три группы:

- обучающиеся, у которых не выявлено признаков агрессивности;
- обучающиеся, у которых признаки агрессивности присутствуют (в рисунке обучающегося выявлено 1-2 признака);
- обучающиеся, у которых ярко выраженная агрессивность (3 и более признаков).



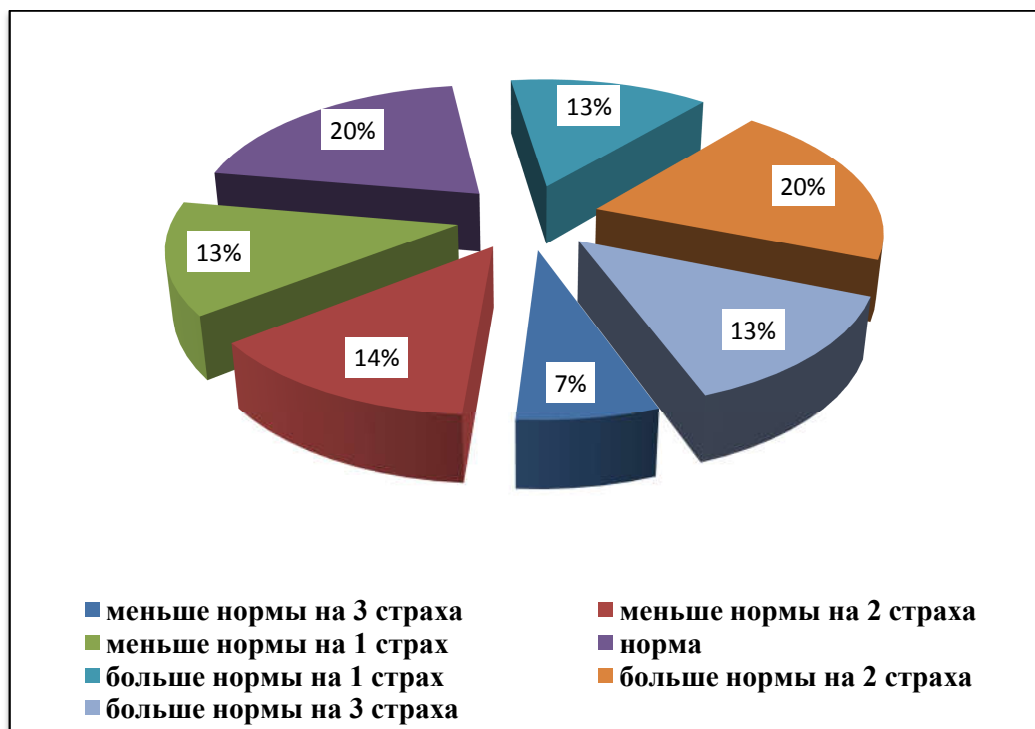
***Рис.4. Распределение испытуемых по показателям агрессивности  
(методика «Несуществующее животное» М. З. Дукаревич)***

С высоким уровнем агрессии выявлен 1 человек, что составило 7 процентов. С признаками агрессии выявлено 3 человека, что составило 20 процентов. Без признаков агрессии выявлено 11 человек, что составило 73 процента.

На рисунке 5 в процентном соотношении представлен количественный анализ страхов, испытываемых обучающимися. Автор методики выделяет возрастные нормы по количеству страхов, учитывая пол обучающихся. Для большей точности эксперимента было выделено 7 категорий обучающихся по количеству страхов относительно возрастной нормы:

- обучающиеся, количество страхов у которых на 3 меньше возрастной нормы;
- обучающиеся, количество страхов у которых на 2 меньше возрастной нормы;
- обучающиеся, количество страхов у которых на 1 меньше возрастной нормы;
- обучающиеся, количество страхов у которых соответствует возрастной норме.

- обучающиеся, количество страхов у которых на 1 больше возрастной нормы.
- обучающиеся, количество страхов у которых на 2 больше возрастной нормы.
- обучающиеся, количество страхов у которых на 3 больше возрастной нормы.



**Рис.5. Распределение испытуемых по количеству страхов  
(методика «Страхи в домиках» А. И. Захаров, М. А. Панфилова)**

Выше возрастной нормы на 3 страха было выявлено у двоих обучающихся, что составило 13%. Выше возрастной нормы на 2 страха было выявлено у троих обучающихся, что составило 20%. Выше возрастной нормы на 1 страх было выявлено у одного обучающегося, что составило 7%. Обучающихся с количеством страхов соответствующих возрастной норме трое, что составило 20%. Меньше возрастной нормы на 1 страх было выявлено у двоих обучающихся, что составило 13%. Меньше возрастной нормы на 2 страха было также выявлено у двоих обучающихся, что



составило 13%. Меньше возрастной нормы на 3 страха был выявлен один обучающийся, что составило 7%.

Если обобщить эти показатели, то с количеством страхов выше возрастной нормы выявлено 7 человек, что составило в общей сложности 34%. С количеством страхов уровня возрастной нормы 3 человека, что составило 20%. С количеством страхов меньше возрастной нормы 5 человек, что в общей сложности составило 46%.

В основном дети переживают тревожность, вызванную стрессовыми ситуациями (укладывание спать, точное выполнение требований взрослых, агрессия со стороны других детей, наказание и др.). Кроме того, тревожность носит и личностный характер, когда ребенок стабильно сталкивается с расхождениями между своими реальными возможностями и высоким уровнем достижений, которого ждут от него взрослые.

В процессе исследования дети с высокими показателями тревожности проявляли беспокойство, неуверенность в себе, в правильности своих ответов. Их интересовало, что и как отвечали другие дети, проявляли вредные привычки невротического характера - кусали ногти, качали ногой, покусывали нижнюю губу и так далее. У некоторых из этой категории детей можно было наблюдать физиологические признаки повышенной тревожности - учащалось дыхание, потели ладони рук, проявлялась гиперемия в области лица и шеи.

Проанализировав полученные данные, можно сделать вывод, что у детей с ЗПР преобладают негативные эмоциональные состояния. Так у 20-30 % детей обнаружен высокий уровень страхов, тревожности и агрессивности. Оценка условий образовательной организации позволяет предположить, что эмоциональным состояниям интересующей нас категории детей уделяется недостаточно внимания. Это определяет направленность последующей коррекционной работы.

### **ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СКАЗКОТЕРАПИИ ДЛЯ ОПТИМИЗАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

#### **3.1. Сказкотерапия – как метод коррекции эмоциональных состояний**

Сказки знакомы каждому с детства. Простые для детского восприятия, но в то же время поучительные истории очень увлекательны для ребенка. Ведь они погружают его в мир прекрасных принцесс, драконов, домовых, леших и злых ведьм. Но так ли просты эти сказочные истории, как может показаться на первый взгляд? Что же такое сказка? Это просто способ развлечения или уникальные развивающие программы, которые помогают детям адаптироваться в этом непростом мире? Раньше, когда еще не было придумано понятий психиатрии и психотерапии, сказки передавались от рассказчика к слушателю, открывая мир удивительных историй, вызывающих интерес у взрослых и детей. Через сказки молодое поколение усваивало этические нормы того времени. Дети знакомились с различными ситуациями, которые могли встретиться им в будущей жизни. Это был так называемый обмен жизненным опытом, который повышал шансы детей выжить, столкнувшись с различными сложными жизненными ситуациями взрослой жизни. В современном мире бытует мнение, что сказки это увлечение для детей, но многие старые истории имеют совсем не детское содержание. Даже такой известный сказочник, как Х. К. Андерсен, создавал некоторые из своих произведений для взрослой аудитории. Это дает повод предположить, что с давних пор люди использовали сказки не только для развлечения детей, но и для каких-то других целей [33].

Сказкотерапия - лечение сказками, при котором происходит передача норм и правил, принятых в обществе. Эта информация находится в былинах, преданиях, притчах и сказках. Этот метод психологической коррекции является одним из сравнительно новых направлений современной психологии. Достаточно популярным он стал недавно, но корни его уходят в глубину истории [23].

Среди ученых, занимавшихся анализом и толкованием сказок, были такие светила, как К. Юнг и З. Фрейд. Сказки интересовали таких выдающихся деятелей науки не просто так. Принято считать, что в них присутствуют практически все психотипы. Ситуации, которые рассматриваются в поучительных рассказах, могут помочь найти выход из тождественной ситуации в жизни. Но целенаправленно использовать сказки в качестве инструмента коррекционного воздействия для решения внутренних конфликтов стали только в наши дни. Сказкотерапия как метод психологической коррекции детей доказала свою актуальность и эффективность. Очевидно, что именно этим занимались наши предшественники, только они не придумали для этого вида деятельности отдельный термин. Лечение сказками дает возможность человеку окунуться в сказочный мир, где он сможет на примере сказочных персонажей понять свои собственные проблемы, ощутить и увидеть себя в другом качестве [42].

В нашей жизни мы часто сталкиваемся с тем, что общепринятые меры воспитания иной раз бывают бессильны по отношению к детям, проявляющим агрессию, страхи, тревогу или просто капризы. Можно заставить маленького человека слушать и подчиняться взрослому. Но это оставит неизгладимый негативный след во внутреннем мире ребенка. И негативно отразится на формировании личности. Обычные просьбы и объяснения, почему надо делать так, а не иначе, дети часто оставляют без внимания. Зачастую все нотации и нравоучения дети воспринимают, как скучные. А вот сказка может вызвать большой интерес ребенка. Интересное

повествование способно полностью завладеть вниманием непослушного ребенка, окунув его в сказочный мир. В мире сказок дети переживают то, что переживают герои, отождествляют себя с ними, а также ощущают их эмоции. В такие моменты становится понятно, насколько эффективна сказкотерапия как метод психологической коррекции [70].

Обычное повествование сказок может оказать большую эффективность на формирование личности человека. При использовании метода сказкотерапии возможно выбрать одну из готовых историй, которая подходит к данной ситуации. Или как вариант, возможно придумать свою историю, чтобы она наиболее полно соответствовала поставленной задаче. Например, если обучающийся проявляет агрессию по отношению к другим детям, то можно придумать историю, главный герой которой делает то же самое. Это приведет героя к проблемным и сложным ситуациям, которые решатся только после того, как герой изменится к лучшему. Важным моментом в процессе сказкотерапии является анализ и обсуждение рассказанной истории. Это позволяет ребенку более четко и структурировано осознать нюансы своего внутреннего мира.

Также сказкотерапию можно использовать в качестве психологической коррекции для детей, которые испытывают навязчивые страхи. Еще один положительный момент этого метода — развитие творческих способностей у обучающихся. А также формирование более широкого взгляда на жизнь. Сказка поможет маленьким людям понять, что в мире существуют не только доброта и любовь, но и несправедливость, жестокость. Сказка способна подготовить ребенка к взрослой жизни. Чем больше поучительных историй узнает ребенок, тем богаче будет его потенциал жизненных историй, к которому при необходимой ситуации он будет бессознательно обращаться в процессе жизни.

Коррекционная работа посредством сказкотерапии не только учит обучающегося различать, что хорошо, а что плохо. Но и позволяет родителям

лучше понять внутренний мир своего ребенка. Именно поэтому сказкотерапия как метод психологической коррекции дошкольников получила свое широкое распространение. Сюжеты, которые больше всего близки ребенку в историях и сказках, являются отражением его фантазий и стремлений. Зная любимые истории сказки своего ребенка, можно понять, к чему он стремится и что его беспокоит [23].

Важным моментом в процессе сказкотерапии является анализ и обсуждение сюжета рассказанной истории. Это позволяет ребенку более четко и структурировано осознать нюансы своего внутреннего мира. А также помогает сделать знания, которые получил обучающийся в процессе сказкотерапии более практичными. В противном случае эти знания будут находиться в пассивной форме, и их будет гораздо труднее использовать в необходимый момент. Также ребенка можно подталкивать в нужную сторону в его поведении и поступках посредством обсуждения сказки, избавляться от отрицательных черт характера и формировать положительные.

Учитывая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что сказка как метод воздействия на ребенка оказывает комплексное влияние, не требует особых технических условий, доступен даже при снижении интеллектуальной активности. В дошкольной образовательной организации сказкотерапия может быть реализована как дополнительный фактор предметно-развивающей среды.

### **3.2. Программа оптимизации эмоциональных состояний методом сказкотерапии у обучающихся дошкольного возраста с задержкой психического развития**

#### *Пояснительная записка*

В констатирующей части эксперимента участвовали 15 детей. В формирующей части эксперимента выборка была разделена на две подгруппы: экспериментальную и контрольную. В экспериментальную подгруппу вошли дети с наиболее неблагоприятными показателями эмоциональной сферы (8 человек). Контрольную группу составили 7 человек. У этих детей по сравнению с первой подгруппой более стабильный и благоприятный эмоциональный фон.

Данная программа предполагает оказывать коррекционное воздействие по оптимизации эмоциональных состояний старших дошкольников с задержкой психического развития посредством сказкотерапии. Выбор сказкотерапии как способа коррекции эмоциональных состояний не случаен.

Метод учитывает эмоциональный интерес ребенка к восприятию сказки как специфической для данного возраста деятельности. В свою очередь, этот интерес стимулирует эмоциональное включение ребенка в сказку и становится основой для идентификации с ее героями. Таким образом, сказка становится средством, которое позволяет ребенку присваивать нормы, смыслы, ценности, модели поведения в различных сложных ситуациях. Идентификация ребенка с героями сказки также помогает понять, что у других имеются такие же, как и у него, проблемы и переживания. Важно, что ребенок отождествляет себя с положительными героями, так как их положение в сказке, как правило, преподносится более ярко, эмоционально. Поэтому метод сказкотерапии способствует личностному росту ребенка.

В планировании коррекционной работы, учитывается концепция Л. С. Выготского о зоне актуального развития и зоне ближайшего развития.

Работа строится, учитывая возрастные и индивидуальные особенностей детей, а также степень выраженности негативного эмоционального состояния. Придерживались основных принципов, необходимых для успешной и эффективной коррекции:

- принцип единства диагностики и коррекции,
- принцип нормативности развития («психологический возраст» по Л. С. Выготскому),
- принцип создания зоны ближайшего развития,
- принцип системности психокоррекционной деятельности,
- деятельностный принцип коррекции [51].

Коррекционная работа рассчитана на 40 часов с частотой занятий 2-3 раза в неделю продолжительностью 15-20 мин. Занятия проводятся в первую половину дня, либо во вторую половину дня после сна.

*Целью* коррекционной работы является создание условий для оптимизации эмоциональных состояний у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в образовательной организации.

Для наибольшей результативности работы по оптимизации эмоциональных состояний необходимо спланировать коррекционную работу над теми негативные аспекты эмоциональной сферы, которые были выявлены в процессе констатирующего эксперимента: тревожность, страхи, агрессивность.

Поэтому в качестве *коррекционно-развивающих* задач мы рассматриваем:

- совершенствование умения у детей передачи своего эмоционального состояния;
- создание условий для преодоления зажатости и безынициативности;
- способствование развитию умений решать проблемные ситуации;

- создание условий для принятия самостоятельных решений, для формирования внутренней позиции;
- нейтрализация страхов и эмоционально-отрицательных переживаний;
- формирование навыков общения, контроля своего поведения;
- содействие развитию творческих задатков;
- повышение самооценки и уверенности в себе
- воспитание нравственных чувств;
- обучение способам конструктивного взаимодействия;
- повышение уровня эмпатии;

*Основные формы и методы работы:*

- сказкотерапия,
- рисование, в том числе нетрадиционное,
- игротерапия,
- музыкотерапия,
- танцевальная терапия,
- сочинение историй,
- куклотерапия.

**Ожидаемые результаты программы:**

- снижение уровня тревожности,
- повышение уровня представлений о собственной ценности,
- уверенности в собственных силах,
- развитие способности наиболее успешно реализовать себя в поведении и взаимодействии с окружающими людьми;
- снижение агрессивности;
- развитие способности сочувствовать, понимать себя и другого человека;
- развитие коммуникативных навыков.

*Структура занятий:*

- приветствие,



- Основная часть (На этом этапе используются беседы, игры и упражнения, направленные на коррекцию и формирование конструктивных форм поведения),
- подведение итогов,
- ритуал прощания.

Взаимодействие с детьми во время занятий строилось с учетом рекомендаций, предложенных Н. В. Бабкиной:

- не перегружайте ребенка, продолжительность занятий не должна превышать 15-20 минут;
- наиболее продуктивные часы занятий с ребенком - первая половина дня или время после дневного сна;
- переходите к следующему заданию только после того, как убедитесь, что ребенок уверенно справился с предыдущим. Материал дается с постепенным усложнением, учитывающим формирование определенных функций;
- очень важно, чтобы во время занятий ребенок был активным действующим лицом. Не подавляйте и не поучайте ребенка.
- при возникновении затруднений отрабатывайте данный тип упражнений на идентичных заданиях;
- избыток вашего внимания или отрицательная оценка способны нарушить эмоциональное благополучие ребенка. Не фиксируйте внимание на неудачах [1].

Принимая во внимание все вышеперечисленные критерии и рекомендации к проведению коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития был составлен перспективный план занятий в таблице 3.

**План-сетка коррекционных занятий по оптимизации эмоциональных состояний старших дошкольников с задержкой психического развития**

№	Раздел Тема	Кол- во ча- сов	Цель	Коррекционные методы и упражнения
<i>1 блок</i>	<i>Коррекция тревожнос- ти</i>	<i>10</i>		
1.1	Здравствуй- те, это мы!	1	Знакомство обучающихся с педагогом, повышение позитивного настроения и сплочения детей, эмоциональное и мышечное расслабление, повышение самооценки	1.Упражнение "Росточек под солнцем" 2.Упражнение "Доброе утро..." 3.Упражнение "Что я люблю?" 4.Упражнение "Качели" 5.Упражнение "Угадай по голосу" 6.Упражнение "Лягушки на болоте" 7.Упражнение "Художники – натуралисты" 8.Сказка «Друзья»
1.2	Мое имя.	1	Раскрытие своего "Я", формирование чувства близости с другими людьми, достижение взаимопонимания и сплочённости, повышение уверенности в себе.	1.Упражнение «Дружба начинаешься с улыбки...» 2.Упражнение "Узнай по голосу" 3.Игра "Моё имя" 4.Игра "Разведчики" 5.Рисунок самого себя 6.Упражнение "Доверяющее падение" 7.Сказка «Широкое небо»
1.3	Настроение	1	осознание своего эмоционального состояния, снижение психо-эмоционального напряжения, развитие умения чувствовать настроение и сопереживать окружающим, повышение самооценки.	1.Упражнение «Серебряное копытце» 2.Упражнение "Возьми и передай" 3.Упражнение "Неваляшка" 4.Упражнение "Превращения" 5.Рисунок на тему "Моё настроение" 6.Упражнение "Закончи предложение" 7.Упражнение "Пружинки" 8.История со счастливым концом

1.4	Мое состояние	1	Осознание своего самочувствия, снижение эмоционального напряжения, уменьшение тревожности, снижение мышечных зажимов, повышение уверенности в себе	1.Упражнение "Волны" 2.Упражнение "Злые и добрые кошки" 3.Игра "На что похоже моё настроение?" 4.настроение?" 5.Упражнение "Ласковый мелок" 6.Упражнение "Угадай что спрятано в 7.песке?" 8.Рисование на тему "Автопортрет" 9.Сказка о Синеглазке
1.5	Наши страхи	1	Стимулирование аффективной сферы ребёнка, предоставить ребенку возможность для актуализации своего страха, повышение психического тонуса ребёнка	1.Упражнение "Врасти в землю" 2.Упражнение "Петушинные бои" 3.Упражнение "Расскажи свой страх" 4.Упражнение "Чужие рисунки" 5.Упражнение "Дом ужасов" 6.Сказка «Как черепашонок до моря добирался»
1.6	Я больше не боюсь	1	Преодоление негативных переживаний, символическое уничтожение страха, снижение эмоционального напряжения, развитие чувства уверенности в себе.	1.Упражнение "Ты- лев" 2.Упражнение "Смелые ребята" 3.Упражнение "Азбука страхов" 4.Упражнение "Страшная сказка по кругу" 5.Упражнение "На лесной полянке" 6.Упражнение "Прогони Бабу – Ягу" 7.Упражнение "Я тебя не боюсь" 8.Упражнение «Конкур хвастунов» 9.Сказка о маленьком Чике
1.7	Волшебный лес	1	Развитие умения передавать своё эмоциональное состояние через художественный образ, снижение психо-эмоционально-го напряжения, повышение уверенности в себе.	1.Упражнение "Дотронься до..." 2.Упражнение "За что меня любит мама...папа...сестра...и т. д." 3.Упражнение "Поварята" 4.Упражнение "Неопределённые фигуры" 5.Игра "Тропинка" 6.Коллективный рисунок по сочинённой общей истории на тему : "Волшебный лес" 7.Упражнение "Ветер дует на..." 8.Сказка «Звездочка»

1.8	Сказочная шкатулка	1	формирование положительной "Я-концепции", самопринятия, уверенности в себе, снижение тревожности, предоставить детям возможность актуализировать свой страх и поговорить о нем, выявление положительных черт личности.	1.Упражнение "Зайки и слоники" 2.Игра "Сказочная шкатулка" 3.Упражнение "Конкурс боюсек" 4.Игра "Принц и принцесса" 5.Упражнение "Придумай весёлый конец" 6.Рисование на тему "Волшебные зеркала" 7.Упражнение «Король» 8.Сказка «Георгин и бабочка»
1.9	Волшебники	1	Снижение психомышечного напряжения, закрепление адекватных форм проявления эмоций, развитие социального доверия	1.Упражнение "Есть или нет?" 2.Игра "Путаница" 3.Игра "Кораблик" 4.Упражнение "Кони и всадники" 5.Упражнение "Волшебный сон" 6.Рисуем, что увидели во сне 7.Упражнение "Волшебники" 8.Упражнение "Тень" 9.Сказка «Волшебная палочка»
1.10	Солнце в ладошке	1	Освобождение от отрицательных эмоций, развитие социального доверия, повышение уверенности в своих силах повышение значимости в глазах окружающих.	1.Упражнение "Передай мяч" 2.Упражнение "Неоконченные предложения" 3.Игра "Баба- Яга" 4.Игра "Комплименты" 5.Упражнение "В лучах солнышка" 6.Упражнение "Солнце в ладошке" 7.Упражнение "Сиамские близнецы" 8.Сказка «Смелый гномик»
2 блок	Коррекция агрессивности	10		
2.1	Пластелин-силач	1	Формирование осознания собственных эмоций, отреагирование агрессивных тенденций, снятие напряжения.	1.Упражнение «Я сердит» 2. Упражнение «Пластелин-силач» 3. Дыхательное упражнение

2.2	Мешочек злости	1	Обучение отреагированию негативного эмоционального состояния социально приемлемыми способами.	1. Сказка «Сердитый дог Буль» 2. Упражнение «Шкала злости» 3. Упражнение «Мешочек злости» 4. Творческая работа «Подарок для друга»
2.3	Песочная маска гнева	1	Формирование осознания собственных эмоций, отреагирование агрессивных тенденций, снятие напряжения.	1. Упражнение «Здравствуй, песок!» 2. Игра «Я и мои эмоции». 3. Упражнение «Маска гнева»
2.4	Чудо-кактус	1	Гармонизация эмоционального состояния, отреагирование агрессивных тенденций, снятие напряжения.	1. Сказка «Чудо-кактус» 2. Творческая работа с пластилином 3. Упражнение «Мешочек злости»
2.5	Волшебные линии	1	Гармонизация эмоционального состояния, осознание гнева через сенсорные каналы, снятие напряжения.	1. Упражнение «Танец злости» 2. Упражнение «Мой гнев» 3. Упражнение «Волшебные линии» 4. Релаксационное упражнение «Улыбка»
2.6	Страна злости	1	Гармонизация эмоционального состояния, отреагирование агрессии и позитивная трансформация негативных эмоций, снятие напряжения.	1. Упражнение «Танец злости» 2. Дыхательное упражнение. 3. Упражнение «Страна Злости»
2.7	Волшебный круг	1	Гармонизация эмоционального состояния, снятие напряжения, развитие образного мышления.	1. Упражнение «Слушаем себя». 2. Упражнение «Волшебный круг». 3. Упражнение «Стойкий солдатик».

2.8	Танцующие мелки	1	Отреагирование напряжения и агрессивных тенденций, гармонизация эмоционального состояния, физическая и эмоциональная стимуляция, развитие креативности.	1. Упражнение «Кубик эмоций» 2. Упражнение «Танцующие мелки» 3. Упражнение «Стрелялки»
2.9	История про девочку	1	расширение спектра поведенческих реакций, снятие деструктивных элементов в поведении.	1. История про девочку 2. Творческая работа 3. Упражнение «Мешочек злости»
2.10	Волшебница глина	1	Гармонизация эмоционального состояния, снятие напряжения, развитие образного мышления.	1.Упражнение «Волшебная глина» 2.Упражнение «Глиняная фантазия» 3.Упражнение «Лепим шар».
3 блок	Развитие эмоционального интеллекта	10		
3.1	Знакомство. Упрямство	1	Учить детей анализировать свое эмоциональное состояние, познакомить детей с правилами доброжелательного поведения, формировать навыки саморегуляции поведения, контроля эмоций	1.Ритуал начала занятия 2.Сказка «Упрямые козы» 3. Тренинг эмоций 4. Игра «Сказка наоборот» 5.Игра «Два барана» 6. Рефлексия «Ромашка»

3.2	Учимся доброжелательности	1	Развивать стремление к дружелюбию по отношению к другим, учить правильно выражать свое эмоциональное состояние, развивать положительную самооценку.	1.Ритуал начала занятия 2.Чтение отрывка «Варежка» 3.Беседа по прочитанному 4.Тренинг эмоций после чтения рассказа 5.Сочинение историй 6.Рисование на тему «Мой верный друг – собака» 7.Рефлексия «Ромашка»
3.3	Добро и зло	1	Раскрыть сущность полярных понятий «добро» и «зло», показать каким эмоциональным состояниям они соответствуют, учить детей дифференцировать эмоциональ-ный мир человека по мимике, жестам, пантомимике	1.Ритуал начала занятия 2.Слушание музыки 3.Стихотворение что такое хорошо и что такое плохо. Беседа по стихотворению. 4.Игровая ситуация 5.Тренинг эмоций (пантомимика) 6.Рисование 7.Рефлексия «Ромашка»
3.4	Вина	1	снятие эмоционального напряжения, снижение симптомов тревожности. Развитие ассоциативного воображения, коммуникативности	1.Ритуал начала занятия 2.Рассказ «Розовое масло» 3.Беседа по содержанию рассказа 4.Тренинг эмоций 5.Игра «Волшебная коробка» 6. Рефлексия «Ромашка»
3.5	Обида	1	Снятие эмоционального напряжения, симптомов тревожности. Развитие ассоциативного воображения	1.Ритуал начала занятия 2.Игра «Встреча с гномами» 3.Тренинг эмоций 4.Игра «Сказочный персонаж» 5.Рисование эмоций 6.Беседа 7.Рефлексия «Ромашка»
3.6	Стыд	1	Снятие эмоционального напряжения, симптомов тревожности. Развитие ассоциативного воображения.	1.Ритуал начала занятия 2.Чтение рассказа «Волшебное слово» 3.Беседа по содержанию 4.Тренинг эмоций 5.Рефлексия «Ромашка»

3.7	Радость и гнев	1	Продолжить знакомство с эмоциями, учить определять по мимике и жестам настроение друг друга, учить детей регулировать поведение друг друга.	1.Ритуал начала занятия 2.Беседа с детьми 3.Упражнение «Как победить злость» 4.Упражнение «Зеркало» 5.Упражнение «Слушай хлопки» 6.Тренинг эмоций 7.Рефлексия «Ромашка»
3.8	Ссора	1	учить детей анализировать поступки, находить причину конфликта, дифференциро-вать противоположные эмоциональные переживания – дружелюбие и враждебность	1.Ритуал начала занятия 2.Чтение рассказа «Сказка о соре» 3.Беседа 4.Тренинг эмоций 5.Упражнение «Дружба начинается с улыбки» 6.Беседа 7.Рисование 8. Рефлексия «Ромашка»
3.9	Знакомство с понятием физическая и эмоциональ ная боль	1	Познакомить детей с понятиями «физиическая и эмоцио-нальная боль»: научить различать ощущение, которые люди испытывают во время физической и эмоциональной боли; учить детей управлять эмоциями, сопровождающими боль.	1.Ритуал начала занятия 2.Упражнение «Волшебное яблочко» 3.Тренинг эмоций 4.Беседа с детьми 5.Чтение рассказа 6.Тренинг эмоций «Ой-ой-ой» 7.Рисование 8.Рефлексия «Ромашка»
3.10	Чувства одинокого человека	1	Учить анализировать свое эмоциональное состояние, вербализировать свое эмо-циональное состоя-ние и переживания, закреплять знания правил доброжела-тельного поведения, формировать внима-тельное отношение к другим людям, во время игр снимать негативные эмоции детей.	1.Ритуал начала занятия 2.Правила доброжелательного поведения 3.Игра «Тень» 4.Игра «Закончи предложение» 5.Тренинг эмоций 6.Рефлексия «Ромашка»



4 блок	Работа с педагогами и родителями	10		
4.1	Анкета для воспитателей «Характер проявления эмпатических реакций и поведения у детей»	1	Выявить соответствие ряда характеристик поведения и общения ребенка предъявляемым ему психолого-педагогическим требованиям.	1.Организационный момент 2. Анкетирование 3. Заключительный момент
4.2	Анкета для педагогов «Создание предметно-развивающей среды в ДОУ»	1	Выявить уровень осознания педагогами значимости предметно-развивающей среды для эмоционального благополучия обучающихся	1.Организационный момент 2. Анкетирование 3. Заключительный момент
4.3	Консультация с воспитателями «Роль сказкотерапии в преодолении тревожных состояний у дошкольников»	1	Раскрыть возможности метода сказкотерапии в процессе коррекции тревожных состояний обучающихся	1.Возможности сказкотерапии в процессе коррекции тревожных состояний дошкольников 2. Краткий рассказ о проделанной коррекционной работе 3. Анализ результатов коррекционной работы 4. Рекомендации к применению сказкотерапии в работе с тревожными детьми.
4.4	Консультация с воспитателями «Сказкотерапия для агрессивных детей»	1	Раскрыть возможности метода сказкотерапии в процессе коррекции агрессивных состояний обучающихся	1.Возможности сказкотерапии в процессе коррекции агрессивности дошкольников 2. Краткий рассказ о проделанной коррекционной работе 3. Анализ результатов коррекционной работы 4. Рекомендации к применению сказкотерапии в работе с агрессивными детьми.

4.5	Консультация с воспитателями «Формирование эмоционального интеллекта дошкольника»	1	Осветить вопросы формирования эмоционального интеллекта как одной из составляющих компонентов эмоционального благополучия обучающихся	1.Значимость формирования эмоционального интеллекта в работе по оптимизации эмоциональных состояний дошкольников 2. Краткий рассказ о проделанной коррекционной работе 3. Анализ результатов коррекционной работы 4. Рекомендации по работе над формированием эмоционального интеллекта дошкольников
4.6	Анкетирование родителей «Эмоциональная отзывчивость детей»	1	Выявить характер проявления эмпатических реакций и поведения у детей.	1.Организационный момент 2. Анкетирование 3. Заключительный момент
4.7	Консультация для родителей «Развитие эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста» (обсуждение основных направлений работы с детьми)	1	Осветить значение формирования эмоционального интеллекта дошкольников	1.Значимость формирования эмоционального интеллекта в развитии личности ребенка 2. Способы формирования эмоционального интеллекта 3. Возможности сказкотерапии в процессе формирования эмоционального интеллекта
4.8	Консультация для родителей «Тревожные дети»	1	Обозначить аспекты коррекции тревожных состояний и необходимости закрепления достигнутых результатов в домашних условиях	1.Возможности сказкотерапии в процессе коррекции тревожных состояний дошкольников 2. Причины возникновения тревожности и страхов. 3. Эффективные навыки коммуникации и способы выражения своей любви к ребёнку. 4. Рекомендации родителям, как помочь своему ребёнку избавиться от страхов

4.9	Консультация для родителей «Агрессивный ребенок»	1	Обозначить виды помощи агрессивным детям в образовательной организации и дома	1. Возможности сказкотерапии в процессе коррекции агрессивности дошкольников 2. Причины возникновения агрессивного поведения 3. Эффективные навыки коммуникации и способы выражения своей любви к ребёнку. 4. Рекомендации родителям по предупреждению агрессивного поведения дошкольников
4.10	Индивидуальные консультации с родителями (по запросу)	1	Предоставление родителям более подробной информации о ребенке в индивидуальном порядке и рекомендации по закреплению достигнутого эффекта от проделанной коррекционной работы в домашних условиях	1. Выяснение проблемы, что именно интересует или беспокоит родителя. 2. Анализ эмоционального состояния ребенка на момент констатирующего этапа эксперимента. 2. Анализ эмоционального состояния ребенка после коррекционной работы на момент контрольного этапа эксперимента. 3. Рекомендации по закреплению эффекта достигнутого результата в процессе коррекционной работы

Более подробно коррекционный процесс изложен в конспектах занятий, представленных в приложении 8. Материал для реализации 4 блока программы (работы с педагогами и родителями) изложен в приложении 9.

Также в рамках коррекционной программы были составлены рекомендации для педагогов по организации условий развития эмоциональной сферы обучающихся. Рекомендации представлены в таблице 4.

**Рекомендации для педагогов по организации условий оптимизации  
эмоциональных состояний у обучающихся с задержкой психического  
развития**

<b>Компонент предметной среды</b>	<b>Содержание рекомендаций по изменению компонента предметной среды</b>
Уголок для родителей	Размещение информации о возрастных особенностях развития эмоционально-волевой сферы и значимости эмоциональных состояний обучающихся для субъективных ощущений благополучия обучающихся.
Игровые зоны в группе	Развивать и расширять условия предметно-развивающей среды для реализации сказкотерапии в условиях группы (элементы кукольного театра по сюжетам сказок, атрибуты детских костюмов сказочных персонажей, пальчиковый кукольный театр, наборы игрушек по сюжетам сказок и т.д.)
Игровое оборудование	Обогащение игрового оборудования специальными предметными средствами, позволяющими выразить эмоции, освоить культурный способ эмоционального реагирования. Например, полезен для развития эмоционально сферы кукольный театр.
Создание зоны для эмоциональной разгрузки.	Сенсорные мини бассейны, зоны уединения, зоны с игрушками, позволяющими выразить агрессию (рвать бумажки, бить пластмассовым молоточком по специальным приспособлениям, игра с игрушками-драконами и т.д.)

Для более успешной реализации поставленных целей в работе используется следующая материально-техническая база. Технические средства: компьютерные программы, мультимедийный проектор. Материалы и инструменты: мольберты, наглядности (репродукции картин русских художников), дидактические игрушки. Образцы продуктивной деятельности. Раздаточный материал: краски гуашевые и акварельные.

На занятиях используется музыкальное сопровождение. Фоновое звучание спокойной тихой музыки при выполнении упражнений и заданий

оказывает благотворное влияние психику детей, нормализует их эмоциональное состояние и помогает настроиться на работу. Живая и подвижная музыка используется на физкультминутках и помогает детям получить эмоциональную разрядку, сбросить накопившееся напряжение.

Исследовательские данные показывают, что детям с задержкой психического развития в любых ее клинических проявлениях можно помочь с помощью коррекционно-педагогической работы.

Немаловажным моментом педагогической коррекции является единство требований к ребенку, преемственность между всеми специалистами детского сада.

В заключение можно сказать, что оптимизация эмоциональных состояний обучающихся дошкольного возраста с ЗПР является важнейшей предпосылкой компенсации имеющихся у детей с ЗПР отклонений и необходимым условием их успешной социальной адаптации. Исходя из этого, очевидна необходимость коррекционной работы по оптимизации эмоциональных состояний через деятельность, доступную ребенку.

### **3.3. Анализ эффективности программы по оптимизации эмоциональной сферы у обучающихся дошкольного возраста с задержкой психического развития**

На контрольном этапе исследования решалась следующая задача: определить эффективность разработанной программы, направленной на оптимизацию эмоциональных состояний.

В итоговой диагностике участвовали 15 детей. Контрольный этап исследования был проведен с помощью следующих методик:

- тест тревожности Р. Теммпл, М. Дорки, В. Амен;

- анкета для родителей по выявлению тревожного ребенка Г. П. Лаврентьева, Т. М. Титаренко;
- методика «Лесенка» С. Г. Якобсон, В. Г. Щур;
- методика «Несуществующее животное» М. З. Дукаревич;
- методика «Страхи в домиках А. И. Захаров, М. А. Панфилова.

Результаты диагностики показали, что оптимизация эмоциональной сферы обучающихся с задержкой психического развития не завершена окончательно. Но наблюдается положительная динамика.

Результаты диагностики контрольного этапа эксперимента представлены в приложении 10 и сводной таблице 5.

*Таблица 5*

**«Оценка эмоциональных состояний старших дошкольников с задержкой психического развития»**

<b>Имя ребёнка</b>	<b>Тест тревожности Р. Темпл, М. Дорки, В. Амен</b>	<b>Методика «Лесенка» С. Г. Якобсон, В. Г. Щур</b>	<b>Методика «Несуществующее животное» М. З. Дукаревич</b>	<b>Анкета для родителей по выявлению тревожного ребенка Г. П. Лаврентьева, Т. М. Титаренко</b>	<b>Методика «Страхи в домиках А.И.Захаров, М. Панфилова</b>
Петя	Средний уровень тревожности	Заниженная самооценка	Признаков агрессивности нет	Средний уровень тревожности	Кол-во страхов на 1 больше возрастной нормы
Женя	Низкий уровень тревожности	Самооценка соответствует возрастной норме	Признаков агрессивности нет	Низкий уровень тревожности	Кол-во страхов на 1 больше возрастной нормы
Катя	Низкий уровень тревожности	Самооценка соответствует возрастной норме	Признаков агрессивности нет	Низкий уровень тревожности	Кол-во страхов соответствует возрастной норме

Миша	Низкий уровень тревожности	Самооценка соответствует возрастной норме	Признаков агрессивности и нет	Низкий уровень тревожности	Кол-во страхов на 2 меньше возрастной нормы
Василиса	Низкий уровень тревожности	Самооценка соответствует возрастной норме	Признаков агрессивности и нет	Низкий уровень тревожности	Кол-во страхов на 1 меньше возрастной нормы
Соня	Низкий уровень тревожности	Самооценка соответствует возрастной норме	Признаков агрессивности и нет	Низкий уровень тревожности	Кол-во страхов на 1 больше возрастной нормы
Илья	Низкий уровень тревожности	Самооценка соответствует возрастной норме	Признаков агрессивности и нет	Низкий уровень тревожности	Кол-во страхов соответствует возрастной норме
Алена	Низкий уровень тревожности	Самооценка завышена	Признаков агрессивности и нет	Низкий уровень тревожности	Кол-во страхов на 2 меньше возрастной нормы
Паша	Средний уровень тревожности	Заниженная самооценка	Ярко выражена агрессивность	Средний уровень тревожности	Кол-во страхов на 2 больше возрастной нормы
Ваня	Низкий уровень тревожности	Самооценка завышена	Признаков агрессивности и нет	Низкий уровень тревожности	Кол-во страхов на 1 меньше возрастной нормы
Артем	Низкий уровень тревожности	Самооценка соответствует возрастной норме	Признаков агрессивности и нет	Низкий уровень тревожности	Кол-во страхов на 1 больше нормы
Настя	Низкий уровень тревожности	Заниженная самооценка	Признаков агрессивности и нет	Низкий уровень тревожности	Кол-во страхов соответствует возрастной норме

Люда	Низкий уровень тревожности	Самооценка соответствует возрастной норме	Признаков агрессивности нет	Низкий уровень тревожности	Кол-во страхов соответствует возрастной норме
Антон	Низкий уровень тревожности	Самооценка завышена	Признаков агрессивности нет	Низкий уровень тревожности	Кол-во страхов на 2 меньше возрастной нормы
Аркаша	Низкий уровень тревожности	Заниженная самооценка	Признаков агрессивности нет	Низкий уровень тревожности	Кол-во страхов соответствует возрастной норме

Данные, представленные в таблице 5 могут иметь графическое выражение. На рисунке 6 представлены показатели тревожности в процентах у испытуемых.



**Рис. 6. Распределение испытуемых по уровню тревожности**  
(методика «Тест тревожности» Р. Темпл, М. Дорки, В. Амен)

Обучающихся с высоким уровнем тревожности не обнаружилось. Со средним уровнем тревожности выявлено 2 человека, что составило 13 процентов от общего количества обучающихся. С низким уровнем тревожности 13 человек, что составило 87 процентов.



Далее проанализированы результаты анкетирования родителей, данные представлены в рисунке 7.



***Рис.7. Распределение испытуемых по уровням проявления тревожности  
(методика Г. П. Лаврентьева, Т. М. Титаренко)***

Как видно на диаграмме, высокого уровня тревожности обучающихся не выявлено. Два испытуемых со слов экспертов продемонстрировали средний уровень тревожности, что составило 13 процентов. Низкий уровень тревожности 13 человек, что составило 87 процентов. На заключительном этапе эксперимента результаты анкетирования родителей по выявлению тревожного ребенка совпали с результатами теста тревожности Р.Темпл, М.Дорки, В.Амен.

Затем были проанализированы показатели самооценки, данные представлены в рисунке 8.



**Рис.8. Распределение испытуемых в зависимости от уровня самооценки  
(методика «Лесенка» С. Г. Якобсон, В. Г. Щур)**

С низкой самооценкой обучающихся не обнаружено. С заниженной самооценкой 4 человека, что составило 27 процентов. С уровнем нормы 8 человек, что составило 53 процента. С завышенной самооценкой 3 человека, что составило 20 процентов.

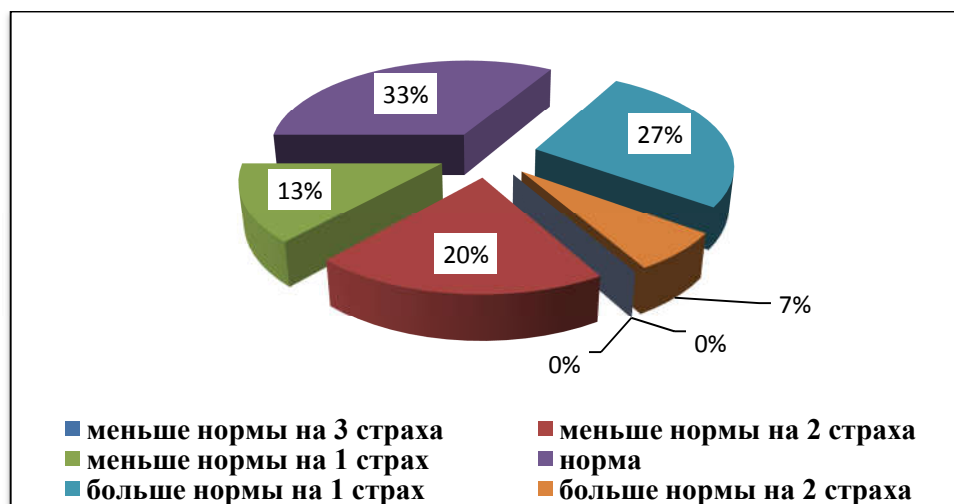
На рисунке 9 представлены показатели агрессивности у обучающихся.



**Рис.9. Распределение испытуемых по показателям агрессивности  
(методика «Несуществующее животное» М. З. Дукаревич)**

С ярко выраженной агрессивностью 1 человек, что составило 7 процентов. С признаками агрессивности обучающихся не обнаружено. Без признаков агрессивности выявлено 14 человек, что составило 93 процента.

На рисунке 10 в процентном соотношении представлен количественный анализ страхов, испытываемых обучающимися.



**Рис.10. Распределение испытуемых по количеству страхов**  
(методика «Страхи в домиках» А. И. Захаров, М. А. Панфилова)

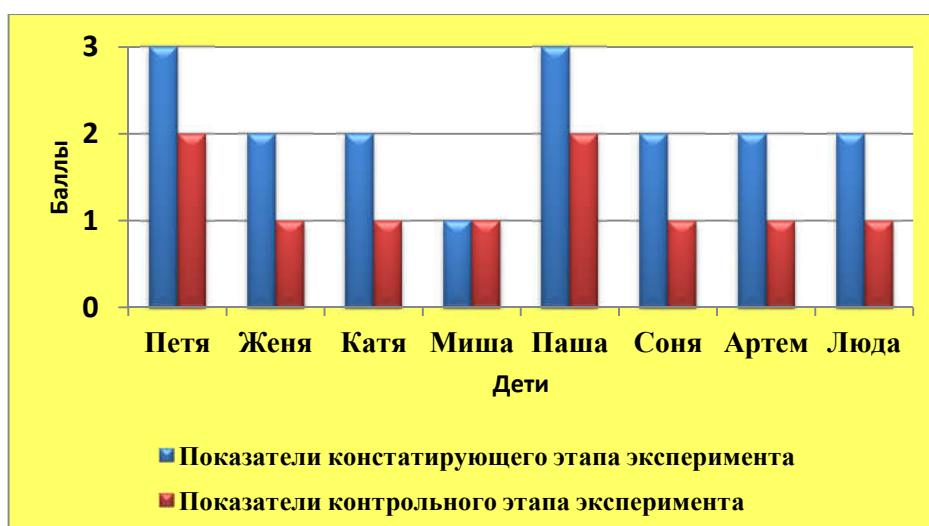
Выше возрастной нормы на 3 страха не было выявлено ни у одного обучающегося. Выше возрастной нормы на 2 страха было выявлено у одного обучающегося, что составило 7%. Выше возрастной нормы на 1 страх было выявлено у четверых обучающихся, что составило 27%. Обучающихся с количеством страхов соответствующих возрастной норме пятеро, что составило 33%. Меньше возрастной нормы на 1 страх было выявлено у двоих обучающихся, что составило 13%. Меньше возрастной нормы на 2 страха было выявлено у троих обучающихся, что составило 20%. Меньше возрастной нормы на 3 страха не обнаружилось ни у одного обучающегося.

Если обобщить эти показатели, то с количеством страхов больше возрастной нормы выявлено 5 человек, что составило в общей сложности 33,3%. С количеством страхов уровня возрастной нормы 5 человек, что составило 33,3%. С количеством страхов меньше возрастной нормы 5 человек, что также составило 33,3%.

Сравним результаты, полученные на констатирующем и контрольном этапах эксперимента в экспериментальной и контрольной группах. Показатели представлены на рисунках с 11-20. Для большей видимости результатов переведем в условную балловую систему показатели диагностики уровня тревожности, полученные с помощью методики Р. Теммпл, М. Дорки, В. Амен.

- 1 балл – низкий уровень тревожности.
- 2 балла – средний уровень тревожности.
- 3 балла – высокий уровень тревожности.

Динамика изменений показателей тревожности экспериментальной группы, полученных с помощью данной методики представлена в рисунке 11.



**Рис.11. Показатели тревожности, полученные на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной группой (методика «Тест тревожности» Р. Теммпл, М. Дорки, В. Амен)**

После обработки и интерпретации диагностических данных теста тревожности Р. Теммпл, М. Дорки, В. Амен представилось возможным увидеть положительную динамику обучающихся экспериментальной группы. Так, у двух обучающихся уровень тревожности снизился с высокого до среднего уровня и у пяти человек со среднего до низкого уровня.

Динамика изменений показателей тревожности контрольной группы, полученных с помощью методики Р. Темпл, М. Дорки, В. Амен представлена в рисунке 12.



**Рис.12. Показатели тревожности, полученные на констатирующем и контрольном этапах контрольной группой**

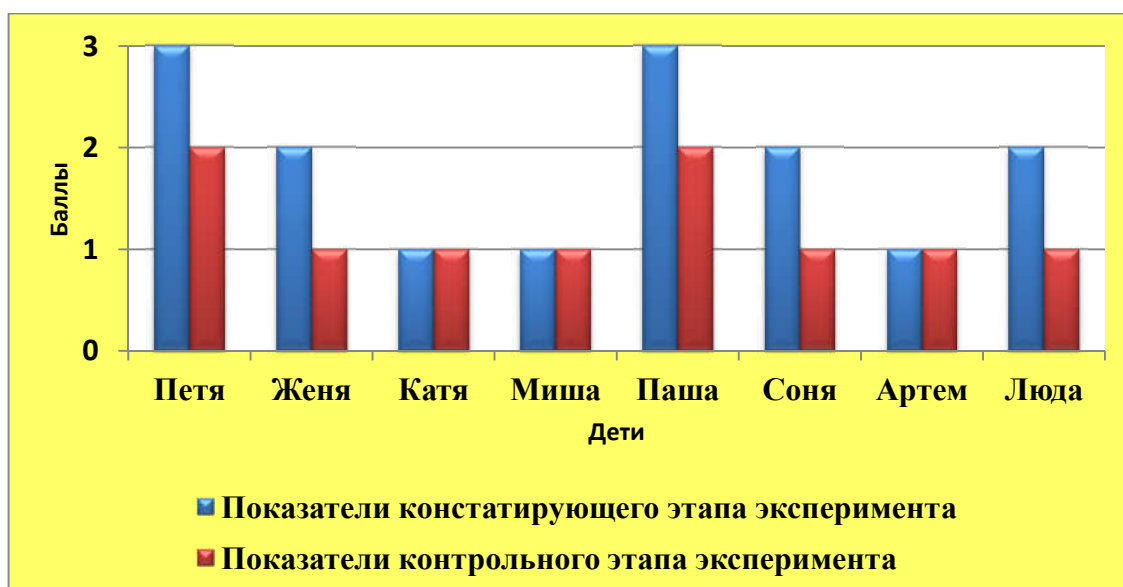
*(методика «Тест тревожности» Р. Темпл, М. Дорки, В. Амен)*

В контрольной группе отрицательной динамики тревожности не наблюдается.

Показатели диагностики уровня тревожности обучающихся, полученные с помощью анкетирования родителей также переведем в условную балловую систему:

- 1 балл – низкий уровень тревожности.
- 2 балла – средний уровень тревожности.
- 3 балла – высокий уровень тревожности.

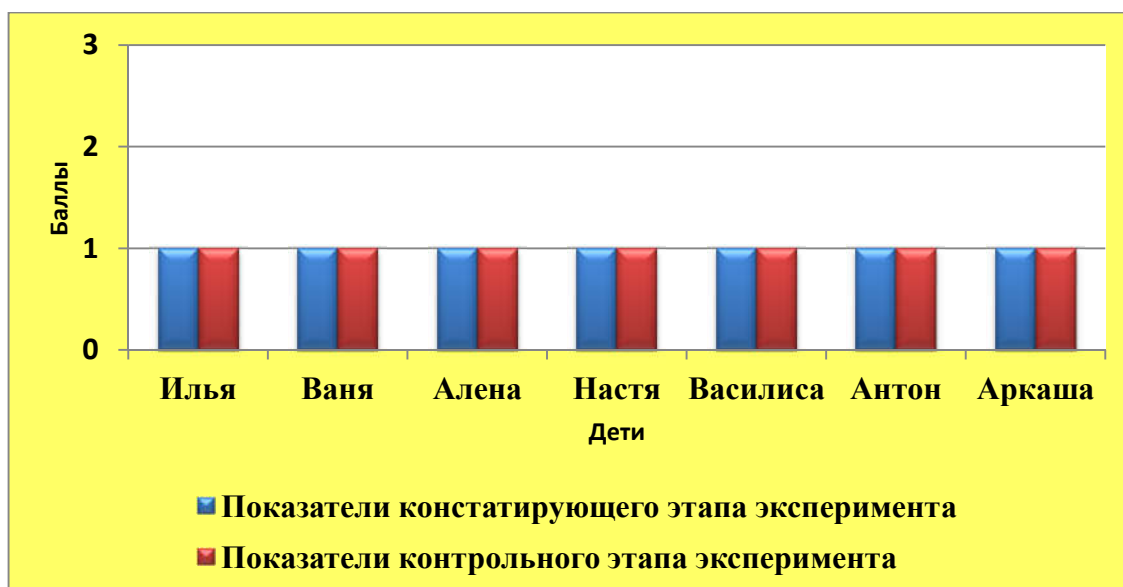
Динамика изменений показателей анкетирования родителей экспериментальной группы, представлена в рисунке 13.



*Рис.13. Распределение испытуемых по уровням проявления тревожности, полученные на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной группой (методика Г. П. Лаврентьева, Т. М. Титаренко)*

Родители детей экспериментальной группы, наблюдая за поведением своих детей дома и в обществе, так же отмечают небольшую положительную динамику в снижении уровня тревожности у пяти обучающихся.

Динамика изменений показателей анкетирования родителей контрольной группы, представлена в рисунке 14.



*Рис.14. Распределение испытуемых по уровням проявления тревожности, полученные на констатирующем и контрольном этапах контрольной группой (методика Г. П. Лаврентьева, Т. М. Титаренко)*

Родители обучающихся контрольной группы, наблюдая за поведением своих детей, не отмечают положительной динамики тревожности.

Далее переведем в условную балловую систему показатели диагностики уровня самооценки, полученные с помощью методики «Лесенка».

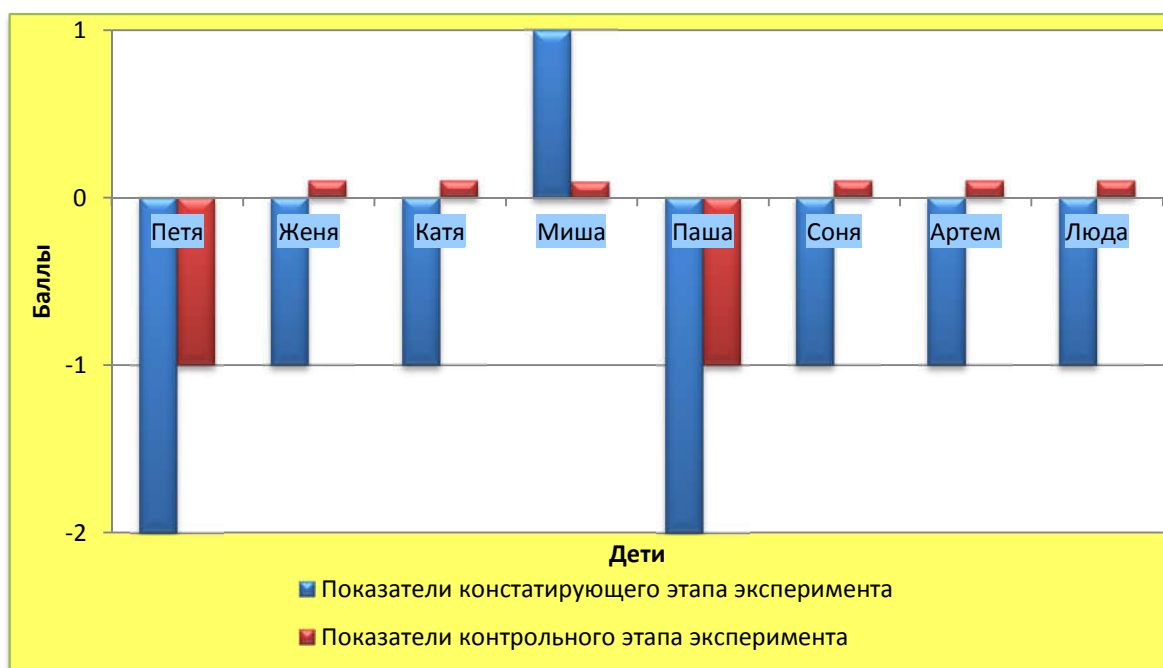
Минус 2 балла – низкая самооценка.

Минус 1 балл – заниженная самооценка.

0 баллов – самооценка соответствует норме

Плюс 1 балл – завышенная самооценка.

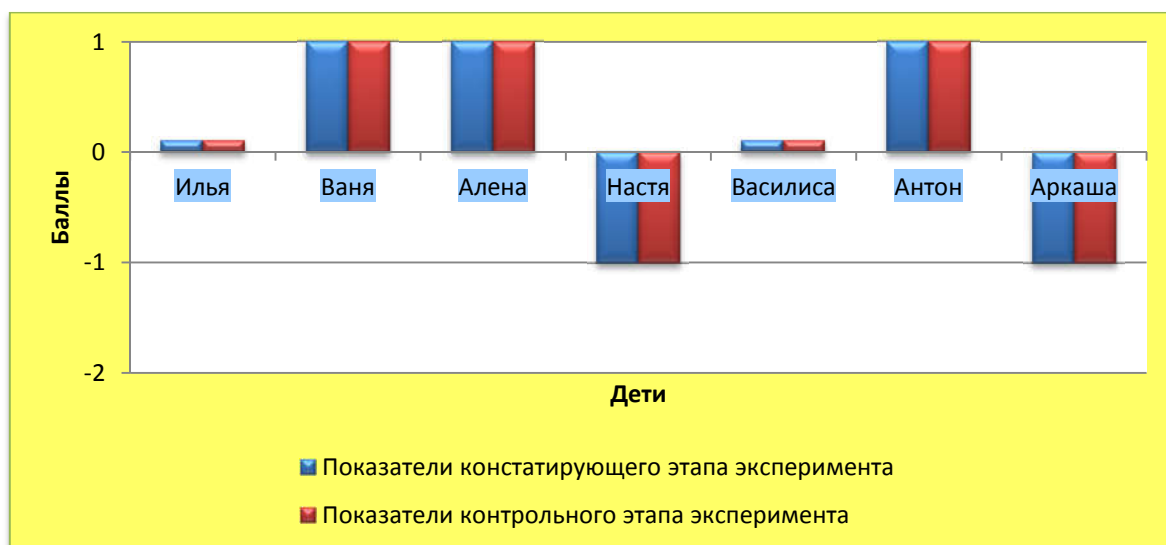
Динамика изменений показателей самооценки экспериментальной группы, представлена в рисунке 15.



**Рис.15. Распределение испытуемых в зависимости от уровня самооценки на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной группой (методика «Лесенка» С. Г. Якобсон, В. Г. Щур)**

У двух обучающихся экспериментальной группы оптимизация самооценки отразилась в повышении с низкого уровня до заниженного и у пяти человек с уровня заниженной самооценки до нормы. У одного обучающегося самооценка понизилась с завышенного уровня до нормы.

Динамика изменений показателей самооценки экспериментальной группы, представлена в рисунке 16.



**Рис.16. Распределение испытуемых в зависимости от уровня самооценки на констатирующем и контрольном этапах контрольной группы (методика «Лесенка» С. Г. Якобсон, В. Г. Щур)**

В контрольной группе не наблюдается ни положительной динамики, ни отрицательной.

Затем переведем в условную балловую систему показатели диагностики уровня агрессивности, полученные с помощью методики «Несуществующее животное».

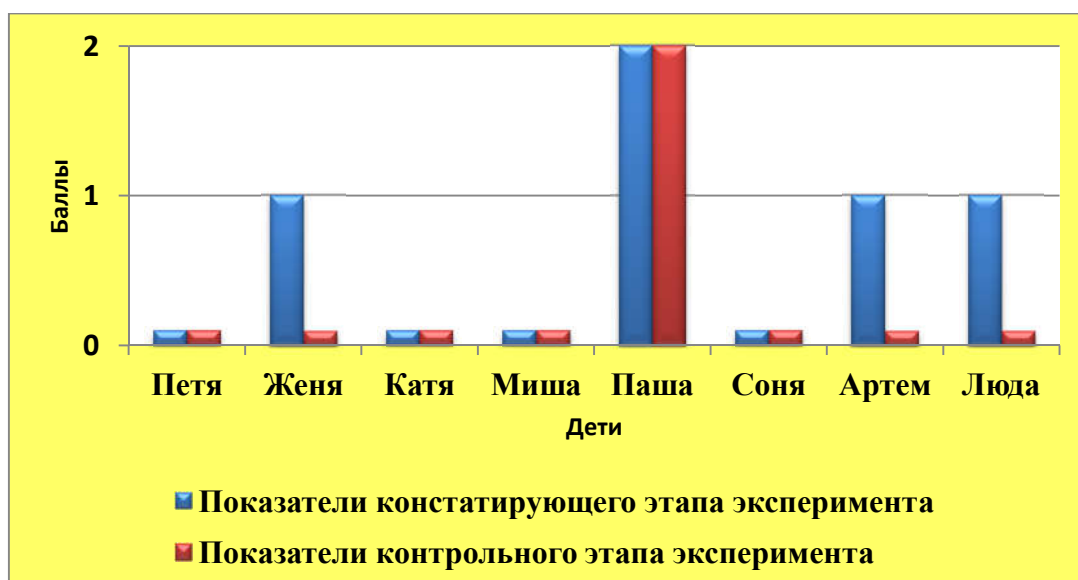
0 баллов – признаков агрессивности нет.

1 балл - присутствуют признаки агрессивности.

2 балла – ярко выраженная агрессивность.

Динамика изменений показателей агрессивности экспериментальной группы, представлена в рисунке 17.

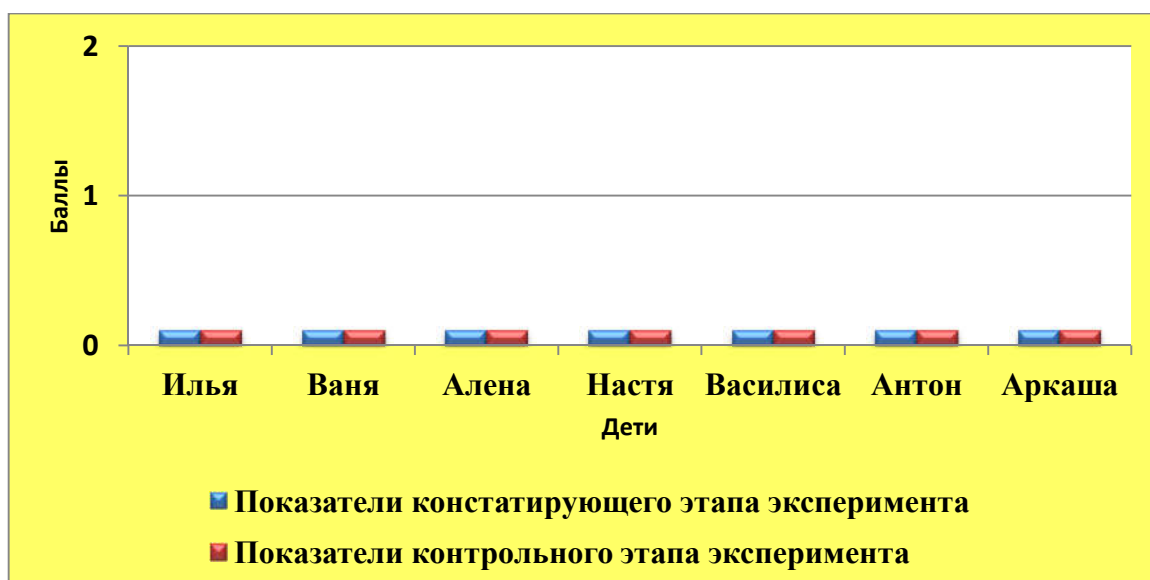




*Рис.17. Распределение испытуемых, полученные по показателям агрессивности на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной группой (методика «Несуществующее животное» М. З. Дукаревич)*

В экспериментальной группе уровень агрессивности снизился у двух обучающихся из трех. Это объясняется тем, что у одного обучающегося признаки агрессии на момент констатирующего эксперимента были ярко выражены. И в рисунке на констатирующем этапе эксперимента насчитывалось 5 признаков агрессивности. В то время, как интерпретация рисунка на контрольном этапе эксперимента показала 3 признака агрессивности. Кроме того, после коррекционной работы по оптимизации эмоциональных состояний по показателям других методик у этого обучающегося наблюдается небольшая положительная динамика по снижению количества страхов, тревожности и незначительного повышения уровня самооценки. Для дальнейшей коррекции обучающегося рекомендовано продолжение коррекционной работы.

Динамика изменений показателей агрессивности контрольной группы, представлена в рисунке 18.

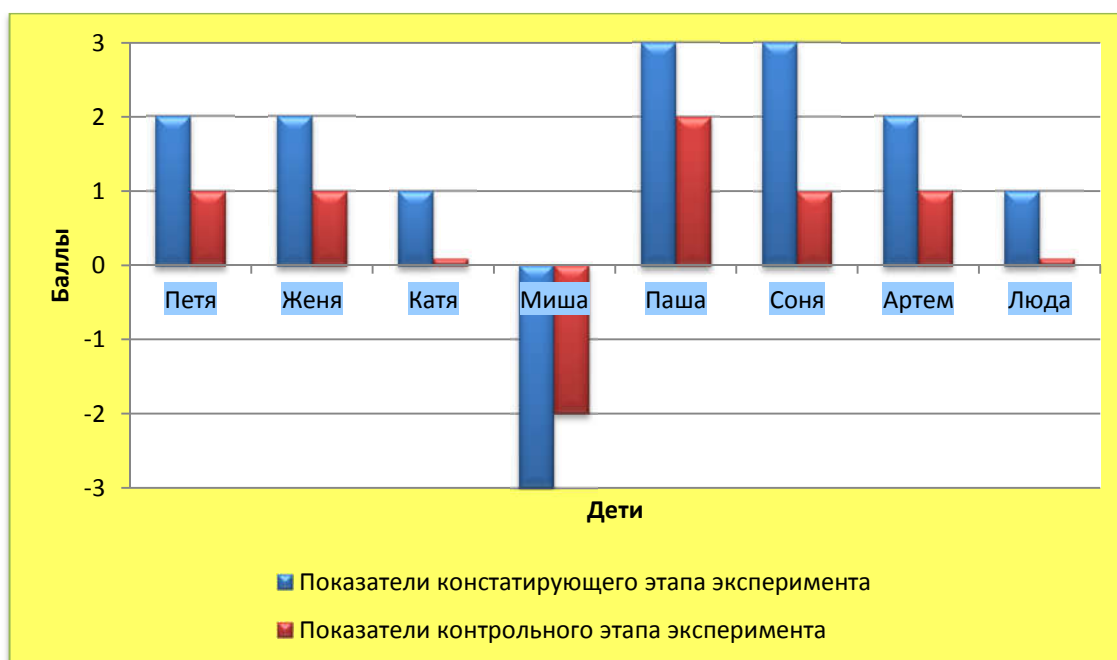


*Рис.18. Распределение испытуемых, полученные по показателям агрессивности на констатирующем и контрольном этапах контрольной группы (методика «Несуществующее животное» М. З. Дукаревич)*

В контрольной группе отрицательной динамики не наблюдается. Переведем в условную балловую систему показатели диагностики уровня агрессивности, полученные с помощью методики «Страхи в домиках». Для большей наглядности результатов эксперимента выявленное количество страхов у каждого обучающегося было соотнесено с бальной системой.

Минус 3 балла – количество страхов на 3 меньше возрастной нормы.  
 Минус 2 балла – количество страхов на 2 меньше возрастной нормы.  
 Минус 1 балл – количество страхов на 1 меньше возрастной нормы.  
 0 баллов – Количество страхов соответствует возрастной норме.  
 Плюс 1 балл – количество страхов на 1 больше возрастной нормы.  
 Плюс 2 балла – количество страхов на 2 больше возрастной нормы.  
 Плюс 3 балла – количество страхов на 3 больше возрастной нормы.

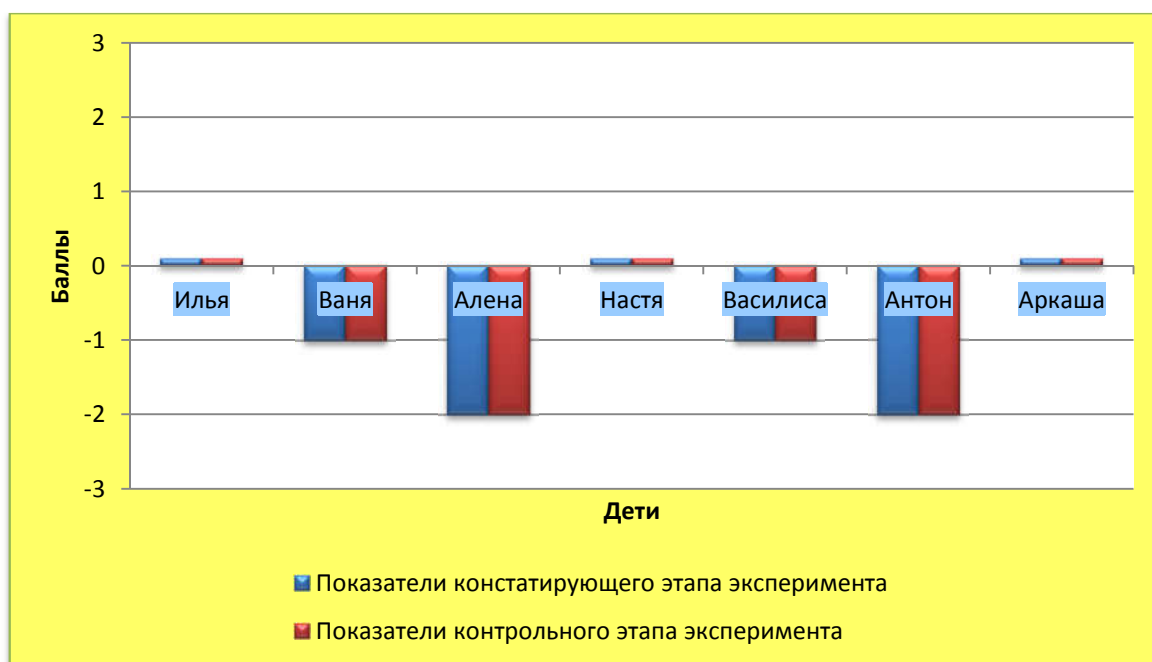
Динамика изменений показателей количества страхов экспериментальной группы, представлена в рисунке 19.



***Рис.19. Распределение испытуемых по количеству страхов, полученные на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной группой (методика «Страхи в домиках» А.И.Захаров, М.А. Панфилова)***

В экспериментальной группе уменьшилось количество страхов у семерых обучающихся. У одного обучающегося на констатирующем этапе эксперимента было выявлено 6 страхов, что составило на 3 страха меньше возрастной нормы. Этому обучающемуся было свойственно неадекватно оценивать свои силы в потенциальных жизненных ситуациях, завышая свои возможности. А также он не всегда мог адекватно оценить и жизненные ситуации в целом. Результат контрольного этапа эксперимента показал следующее: у обучающегося было выявлено 7 страхов, что составило на 2 страха меньше возрастной нормы. А также после коррекционной работы по оптимизации эмоциональных состояний у обучающегося завышенная самооценка опустилась до показателя нормы. Таким образом, по показателям контрольного этапа эксперимента методики «Лесенка» можно сказать, что у данного обучающегося наблюдается небольшая положительная динамика в оптимизации эмоциональной сферы.

Динамика изменений показателей количества страхов контрольной группы, представлена в рисунке 20.



**Рис.20. Распределение испытуемых по количеству страхов, полученные на констатирующем и контрольном этапах контрольной группы (методика «Страхи в домиках» А. И. Захаров, М. А. Панфилова)**

В контрольной группе не наблюдается ни положительной, ни отрицательной динамики.

Проанализировав полученные данные, можно сделать вывод о том, что предложенная программа оптимизации эмоциональных состояний оказалась достаточно эффективной.

У обучающихся экспериментальной группы наблюдается частичное снижение уровня тревожности, повышение уровня самооценки, снижение уровня агрессивности, уменьшения количества страхов. Большинство же детей контрольной подгруппы не имеют положительной динамики в оптимизации эмоциональных состояний. Их уровень страхов, заниженной, либо завышенной самооценки остался на прежнем уровне.

Таким образом, коррекционная работа по оптимизации эмоциональных состояний, построенная с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, основанная на понимании первопричины отклонений в психическом развитии ребенка и на принципах коррекционной педагогики, позволила частично снизить тревожность, агрессивность, повысить

заниженную самооценку и снизить завышенную самооценку, что благотворно отразилось на эмоциональном состоянии дошкольников в целом.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Увеличение количества детей с отклонениями в развитии требует особого внимания специалистов разного уровня к вопросам социализации, интеграции и создания условий в образовательной организации для оптимального развития всех психических сфер. Эмоциональная сфера детей дошкольного возраста с ЗПР формируется под влиянием негативных факторов, что приводит к формированию таких состояний, как тревожность, страхи, агрессивность (М. С. Певзнер, Э. Я. Пекелис, Т. А. Власова, И. Ф. Марковская, У. В. Ульенкова, О. В. Алмазова, Е. В. Хлыстова).

Преодоление негативных состояний и оптимизация эмоциональной сферы детей данной категории становится важной задачей всех участников образовательных отношений в организации.

Вышесказанное стало основанием для формулировки цели исследования выявления особенностей развития эмоциональной сферы и ее коррекции с помощью сказкотерапии у обучающихся дошкольного возраста с задержкой психического развития. В ходе достижения цели решались конкретные теоретические и экспериментальные задачи. В процессе теоретического анализа было изучено 72 источника.

Были проанализированы условия дошкольной образовательной организации в качестве факторов формирования эмоциональной сферы обучающихся. Систематизирована информация об особенностях формирования эмоциональных состояний у детей дошкольного возраста с ЗПР. Рассмотрены научно-теоретические основы особенностей формирования эмоциональной сферы обучающихся в дошкольном возрасте с нормой развития и особенностей проявления эмоциональных состояний у обучающихся дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Во второй, практической части исследования, была организована и проведена опытно-экспериментальная работа. Результаты диагностики показали, что у большинства детей дошкольного возраста с задержкой психического развития проявления эмоциональных состояний нестабильны и нуждаются в оптимизации. Дети испытывают такие эмоциональные состояния, как тревожность, агрессивность, неуверенность в себе, либо наоборот, имеют завышенную самооценку. Пребывание в негативных эмоциональных состояниях отрицательно сказывается на психическом развитии обучающихся, на социальной адаптации и на их развитии в целом.

Оптимизация эмоциональных состояний дошкольников с задержкой психического развития является важнейшей предпосылкой компенсации имеющихся у детей с ЗПР отклонений и необходимым условием их успешной социальной адаптации. Исходя из этого, очевидна необходимость коррекционной работы по оптимизации эмоциональных состояний через деятельность, доступную ребенку.

В соответствии с задачами исследования была составлена программа по оптимизации эмоциональных состояний дошкольников с задержкой психического развития. В процессе реализации программы было оказано коррекционное воздействие на оптимизацию эмоциональных состояний дошкольников с задержкой психического развития посредством метода сказкотерапии. Выбор метода сказкотерапии как способа оптимизации эмоциональных состояний в данной работе не случаен. С помощью сказки ребенок учится отличать зло от добра, понимать поступки других, порой отождествляя себя с героями сказок и перенимая их поведение. Поэтому с помощью сказки можно помочь ребенку справиться с рядом имеющихся проблем. Посредством сказкотерапии можно выявить, какие страхи и комплексы мешают жить и развиваться ребенку. А также с помощью сказкотерапии можно быстрее и проще найти с ребенком общий язык,

корректировать его поведение и помочь ребенку избавиться от имеющихся комплексов.

Работа с детьми была построена с учетом деятельностного принципа коррекции, системности коррекционной деятельности, учета зоны актуального развития и создания зоны ближайшего развития.

Контрольный этап эксперимента показал небольшую положительную динамику в преодолении негативных эмоциональных состояний у всех детей экспериментальной группы. У детей контрольной группы уровень эмоциональных состояний не изменился.

Таким образом, можно сделать вывод, что цель данного исследования достигнута. Гипотеза о том, что оптимизация эмоциональных состояний у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития будет эффективна при условии целенаправленного систематического коррекционного воздействия с использованием метода сказкотерапии доказана.

Практическая значимость данной работы заключается в том, что эти материалы могут быть использованы в работе дефектологов, психологов, воспитателей, завучей детских садов компенсирующего вида. А также в коррекционных группах детских садов комбинированного вида.



## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабкина, Н. В. Особенности познавательной деятельности и ее саморегуляции у старших дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Н. В. Бабкина / Дефектология. – 2002. – № 5. – С. 40-45.
2. Белкин, А. С. Возрастная педагогика [Текст] : интегратив. теоретико-практ. курс : кн. для учителей, родителей и студентов высш. и сред. учреждений образования / А. С. Белкин ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2008. – 173 с.
3. Вайнер, М. Э. Эмоциональное развитие детей: возрастные особенности, диагностика и критерии оценки [Текст] / М. Э. Вайнер // Коррекционно-развивающее образование. – 2008. – № 4. – С. 64-65.
4. Венгер, А. Л. Психологическое консультирование и диагностика [Текст] : в 2 ч. / А. Л. Венгер. – М. : Генезис, 2001.
5. Велиева, С. В. Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста [Текст] : учеб.-метод. пособие / С. В. Велиева. – СПб. : Речь, 2005. – 240 с.
6. Веркаса, Н. Е. Познавательно-исследовательская деятельность дошкольников [Текст] : для работы с детьми 4-7 лет / Н. Е. Веркаса, О. П. Галимов. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012. – 80 с.
7. Волосовец, Т. В. Разработка спецификаций развивающей предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации в соответствии с ФГОС дошкольного образования [Электронный ресурс] / Т. В. Волосовец, С. А. Аверин // Детский вопрос : семейно-пед. альм. – 2013. – № 11. – URL : <http://goo.gl/VhpiUr> (дата обращения: 12.04.2017).
8. Выготский, Л. С. Основы дефектологии [Текст] / Л. С. Выготский. – СПб. : Лань, 2003. – 656 с.

9. Выготский, Л. С. Учения об эмоциях [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Кн. по Требованию, 2012. – 160 с.
10. Гамезо, М. В. Возрастная и педагогическая психология [Текст] : учеб. пособие для вузов / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова ; под ред. М. В. Гамезо. – М. : Пед. о-во России, 2004. – 512 с.
11. Гладкая, В. В. Планирование коррекционной работы с учащимися с трудностями в обучении [Текст] : метод. пособие для учителей-дефектологов / В. В. Гладкая. – Минск : Зорны верасень, 2008. – 112 с.
12. Григорович, Л. А. Педагогика и психология [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / Л. А. Григорович, Т. Д. Марцинковская. – М. : Гардарики, 2001. – 480 с.
13. Громова, Т. В. Страна Эмоций [Текст] : методика как инструмент диагностич. и коррекц. работы с эмоционал.-волевой сферой ребенка / Т. В. Громова. – М. : Перспектива, 2002. – 48 с.
14. Гуровец, Г. В. Детская неврология. Естественно-научные основы специальной дошкольной педагогики и психологии [Текст] : учеб. пособие для студентов сред. спец. учеб. заведений / Г. В. Гуровец ; под ред. В. И. Селиверстова. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 303 с.
15. Данилина, Т. А. В мире детских эмоций [Текст] : пособие для практ. работников ДОУ / Т. А. Данилина, В. Я. Зедгенидзе, Н. М. Степина. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 160 с.
16. Дети с временными задержками развития [Текст] / под ред. Т. А. Власовой, М. С. Певзнера. – М. : Педагогика, 1971. – 207 с.
17. Дети с задержкой психического развития [Текст] / В. И. Лубовский [и др.] ; под ред. Т. А. Власовой [и др.]. – М. : Педагогика, 1984. – 256 с.
18. Детская практическая психология [Текст] : учеб. для студентов вузов / под ред. Т. Д. Марцинковской. – М. : Гардарики, 2000. – 255 с.

19. Диагностика в детском саду [Текст] : содерж. и орг. диагностич. работы в ДООУ : метод. пособие / Л. А. Баландина [и др.] ; под ред. Е. А. Ничипорюк, Г. Д. Посевиной. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 288 с.
20. Дилео, Д. Детский рисунок. Диагностика и интерпретация [Текст] / Д. Дилео ; пер. с англ. Е. Фатюшиной. – М. : Апрель Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 264 с.
21. Екжанова, Е. А. Задержка психического развития у детей и пути ее психолого-педагогической коррекции в условиях дошкольного учреждения [Текст] / Е. А. Екжанова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2002. – № 1. – С. 8-23.
22. Журавлев, Д. В. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст] : курс лекций / Д. В. Журавлев. – М. : Изд-во МГОУ, 2003. – 252 с.
23. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Практикум по сказкотерапии [Текст] / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Речь, 2005. – 310 с.
24. Изард, К. Э. Психология эмоций [Текст] / К. Э. Изард ; пер. с англ. В. Мисник. – СПб. : Питер, 2008. – 464 с.
25. Изотова, Е. И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика [Текст] : учеб. пособие для вузов / Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова. – М. : Академия, 2004. – 288 с.
26. Кащенко, В. П. Педагогическая коррекция [Текст] : исправление недостатков характера у детей и подростков : кн. для учителя / В. П. Кащенко. – М. : Академия, 1999. – 304 с.
27. Коломинский, Я. Л. Психическое развитие детей в норме и патологии [Текст] : психол. диагностика, профилактика и коррекция / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, С. А. Игумнов. – СПб. : Питер, 2004. – 480 с.

28. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста [Текст] / Л. М. Шипицына [и др.] ; под ред. Л. М. Шипицыной. – СПб. : Речь, 2003. – 240 с.
29. Короткова, Н. А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Н. А. Короткова. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 2010. – 208 с.
30. Коррекционная педагогика [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. вузов / И. А. Зайцева [и др.] ; под ред. В. С. Кукушкина. – Ростов н/Д : МарТ, 2010. – 352 с.
31. Краснощёкова, Н. В. Диагностика и развитие личностной сферы детей старшего дошкольного возраста [Текст] : тесты, игры, упражнения / Н. В. Краснощёкова. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 299 с.
32. Кураев, Г. А. Возрастная психология [Текст] : курс лекций / Г. А. Кураев, Е. Н. Пожарская. – Ростов н/Д : НИИ валеологии РГУРГУ, 2002. – 146 с.
33. Кутовая. М. С. Сказки от слез. Бережем нервы родителей [Текст] / М. С. Кутовая. – СПб. : Речь, 2007. – 112 с.
34. Лебедева, Л. Д. Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии [Текст] / Л. Д. Лебедева, Ю. В. Никонорова, Н. А. Тараканова. – СПб. : Речь, 2006. – 336 с.
35. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / В. В. Лебединский. – М. : Академия, 2006. – 144 с.
36. Лысенко, Е. М. Возрастная психология [Текст] : крат. курс лекций для вузов / Е. М. Лысенко. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 173 с.
37. Маклаков, А. Г. Общая психология [Текст] : учеб. для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2016. – 582 с.

38. Мамайчук, И. И. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития [Текст] : науч.-практ. рук. / И. И. Мамайчук, М. Н. Ильина. – СПб. : Речь, 2004. – 352 с.
39. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / И. И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2010. – 400 с.
40. Мамайчук, И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии [Текст] / И. И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2008. – 224 с.
41. Материалы и оборудование для детского сада [Текст] : пособие для воспитателей и заведующих / Т. Н. Доронова [и др.] ; под ред. Т. Н. Дороновой, Н. А. Коротковой. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 2004. – 63 с.
42. Микляева, Н. В. Сказкотерапия в ДОУ и семье [Текст] : [метод. пособие] / Н. В. Микляева, С. Н. Толстикова, Н. П. Целикина. – М. : Сфера, 2010. – 128 с.
43. Мониторинг в детском саду [Текст] : науч.-метод. пособие / Т. И. Бабаева [и др.] ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена ; науч. ред. А. Г. Гогобеидзе. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2011. – 590 с.
44. Мурашова, Е.В. Дети - «тюфяки» и дети - «катастрофы» [Текст] : гиподинам. и гипердинам. синдром / Е. В. Мурашова. – Екатеринбург : У-Фактория, 2006. – 176 с.
45. Мухина, В. С. Возрастная психология [Текст] : учеб. для студентов вузов. / В. С. Мухина. – М. : Академия, 2002. – 456 с.
46. Настольная книга педагога-дефектолога [Текст] / Т. Б. Епифанцева [и др.]. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 564 с.
47. Нейропсихологическая диагностика задержки психического развития у детей младшего школьного возраста [Текст] / И. И. Мамайчук [и др.] // Дефектология. – 2002. – № 6. – С. 17-25.

48. Немов, Р. С. Психология [Текст] : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1 : Общие основы психологии. – 688 с.

49. Никишина, В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития [Текст] : пособие для психологов и педагогов / В. Б. Никишина. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 128 с.

50. Новоселова, С. Л. Развивающая предметная среда [Электронный каталог] : метод. рекомендации по проектированию вариатив. дизайн-проектов развивающей предмет. среды в дет. садах и учеб.-воспитател. комплексах / С. Л. Новоселова. – М. : [б. и.], 2001. – 26 с. – URL : [http://igrashkolasinovoselovoy.narod.ru/01/RPS\\_2001.pdf](http://igrashkolasinovoselovoy.narod.ru/01/RPS_2001.pdf) (дата обращения: 11.03.2017).

51. Осипова, А. А. Общая психокоррекция [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / А. А. Осипова. – М. : Сфера, 2004. – 512 с.

52. Основы специальной психологии [Текст] : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова [и др.] ; под ред. Л. В. Кузнецовой. – М. : Академия, 2002. – 480 с.

53. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 г. № 1155 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 27.02.2016).

54. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29.12.2012 г. N 273-ФЗ [Электронный ресурс]. URL : [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 16.05.2017).

55. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников [Текст] : пособие для воспитателей и учителей нач. кл. ; для работы с детьми 5-7 лет / под ред. О. В. Дыбиной. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. – 64 с.

56. Перелесни, Л. И. Исследование прогностической деятельности для характеристики уровня умственного развития детей [Текст] / Л. И. Перелесни, В. Л. Подобед //Дефектология. – 1982. – № 6. – С. 11-17.
57. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития [Текст] : в 2 кн. / С. Г. Шевченко [и др.] ; под общ. ред. С. Г. Шевченко. – М. : Школ. Пресса, 2007.
58. Политика, О. И. Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью [Текст] / О. И. Политика. – СПб. : Речь, 2005. – 208 с.
59. Практика сказкотерапии [Текст] : сб. сказок, игр, и терапевт. программ / под ред. Н. А. Сакович. – СПб. : Речь, 2011. – 220 с.
60. Предметно-развивающая среда детского сада в контексте ФГТ [Текст] / Н. А. Виноградова [и др.] ; под ред. Н. В. Микляевой. – М. : Сфера, 2011. – 128 с.
61. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика [Текст] / А. М. Прихожан. – М. : Моск. психол.-социал. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2000. – 304 с.
62. Программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Л. Б. Баряева [и др.] ; под ред. Л. Б. Баряевой, Е. А. Логиновой. – СПб. : ЦДК, 2010. – 415 с.
63. Психическое здоровье детей и подростков. в контексте психологической службы [Текст] : метод. пособие / А. Д. Андреева [и др.] ; под ред. И. В. Дубровиной. – Екатеринбург : Деловая кн., 2000. – 176 с.
64. Психология детей с задержкой психического развития [Текст] : хрестоматия : учеб. пособие для студентов вузов / сост. О. В. Защирина. – СПб. : Речь, 2003. – 432 с.
65. Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития [Текст] : хрестоматия / сост. В. М. Астапов, Ю. В. Микадзе. – СПб. : Питер, 2002. – 384 с.

66. Психологическая диагностика [Текст] : учеб. пособие / под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. – М. : УРАО, 2000. – 304 с.

67. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании [Текст] : учеб. пособие / Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 1996. – 529 с.

68. Семаго, Н. Я. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога [Текст] / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М. : АРКТИ, 2003. – 208 с.

69. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей [Текст] : рук. практ. психолога / А. В. Грибанов [и др.] ; под общ. ред. А. В. Грибанова. – М. : Акад. Проект, 2004. – 143 с.

70. Ткач, Р. М. Сказкотерапия детских проблем [Текст] / Р. М. Ткач. – СПб. : Речь ; М. : Сфера, 2008. – 118 с.

71. Фристад, М. Ребенок с эмоционально неустойчивым характером [Текст] / М. Фристад, Дж. Арнольд ; пер. с англ. Н. Мухиной. – СПб. : Питер, 2004. – 272 с.

72. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология [Текст] : (психология развития и возраст. психология) : учеб. для вузов / И. В. Шаповаленко. – М. : Гардарики, 2005. – 349 с.